



Altos Estudios de Frontera (ALEF)
Universidad Simón Bolívar, Cúcuta, Colombia

Prácticas pedagógicas

Compiladores:
Jovany Gómez Vahos,
Andrea Johana Aguilar Barreto
Sandra Susana Jaimes Mora
Carolina Ramírez Martínez
Juan Pablo Salazar Torres
Julio César Contreras Velásquez
Jhon Franklin Espinosa Castro

Prácticas pedagógicas

Compiladores:

Jovany Gómez Vahos, Andrea Johana Aguilar Barreto,
Sandra Susana Jaimes Mora, Carolina Ramírez Martínez,
Juan Pablo Salazar Torres, Julio César Contreras Velásquez,
Jhon Franklin Espinosa Castro

Prácticas pedagógicas



Aramís Bacca Carvajalino, Adela Gélvez Tarazona, Adriana Laguado, Alba Yulibeth Melgarejo Castañeda, Álvaro B. Márquez Fernández, Ana Milena Corredor Alarcón, Ana Nayibe Acevedo Gómez, Andrea Johana Aguilar Barreto, Andrés Horacio Fernández Bedoya, Angélica María Galvis, Antonio Enrique Tinoco Guerra, Blanca Peñaranda Mendoza, Blanca Inés García Lizcano, Candy Carime Castellanos Corzo, Carlos Gerardo Galvis Carvajal, Carlos Hernández Morantes, Carmen Estella Chacón de Hernández, Carmen Vidalia Lizcano Molina, Carmen Yelipsa Castro Casadiegos, Carolina López Urbina, Carolina Ramírez Martínez, César Omar Contreras Vera, Claudia Inés Guerrero Peñaranda, Claudia Liliana Agudelo Varela, Danny Alberto Ballesteros Morantes, Dany Gabriela Jaimes Duque, Dennys Yolanda Gualdron Vivas, Diana Milena Parra Gonzales, Diana Patricia Escamilla Narváez, Diego Andrés Rivera Porras, Diego Libardo Rodríguez Ibarra, Elkin Gélvez Almeida, Enmanuel Nava Sarmiento, Freddy Orlando Carvajal Suárez, Gerson Botello Sarmiento, Hernán Darío Mancipe Luna, Hernán Ricardo Castellanos Patiño, Irma María Ortega, Jacqueline Rubio Bacca, Jenny Carolina Duarte Álvarez, Jesús Oreste Forgiony Santos, José Gerardo Chacón Rangel, Jovany Gómez Vahos, Juan Pablo Salazar Torres, Kattia Magred Sepúlveda Rodríguez, Leida Marcela Martínez Becerra, Leidy Yoana Bayona Moreno, Leonardo Díaz Guecha, Lía Esperanza Vera Romero, Lidia Colmenares Mora, Linda Katherine Calderón Vera, Luz Dary Aristizábal Londoño, Luz Marina Ramírez Rodríguez, María Antonia Cuberos de Quintero, María Susana Marlés Herrera, Marisela Vivas García, Marlobi Barrera Gómez, Mauricio Enrique Sotelo Barrios, Mawency Vergel Ortega, Mercedes Leonor Illera Lobo, Miller Jasney Cabeza Contreras, Milton Aicardo González Cetina, Mireya Consuelo Pabuenche Hernández, Mónica Isabel Gómez Ramírez, Nancy Jazmín Suárez Meza, Nancy Patricia Ibáñez, Neida Zuleima Peñaloza Caballero, Nelson Eduardo Vera Romero, Nelson Mauricio Rico, Nidia Edith Cifuentes Angarita, Nidia Johana Bonilla Cruz, Nydia María Rincón Villamizar, Olga Lucy Rincón Leal, Omar Rozo Pérez, Patricia Corredor Becerra, Raquel Pineda Jaimes, Rina Mazuera Arias, Ronal Yamid Peñaloza Figueroa, Rosa Margarita Ibáñez, Sandra Liliana Vivas Quintero, Sandra Milena Carrillo Sierra, Sandra Susana Jaimes Mora, Sergio Castillo Galvis, Talía Selene Gómez Becerra, Tatiana Katherine Mendoza Contreras, Teófilo Arturo Rodríguez Celis, Tomás Wilches Bonilla, William Galvis Lemus, Yajaira Herminia Calderón Reyes, Yajaira Zulay Galvis Antolínez, Yoleima Villamizar Briceño, Yudith Liliana Contreras Santander, Yurley Karime Hernández Peña, Zuleima Esther Bitar Yidí, Carolina López Urbina, Luz Marina Ramírez Rodríguez, César Omar Contreras Vera

Prácticas pedagógicas

Grupos de investigación: Altos Estudios de Frontera (ALEF). Universidad Simón Bolívar, Cúcuta, Colombia.

Libro producto del proyecto de investigación titulado: EDUCACIÓN, CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS. Universidad Simón Bolívar Barranquilla, Colombia. DESARROLLO HUMANO, EDUCACIÓN Y PROCESOS SOCIALES. Universidad Simón Bolívar Barranquilla, Colombia. RELIGACIÓN EDUCATIVA COMPLEJA RELEDUC. Universidad Simón Bolívar Barranquilla, Colombia. Apoyo y acompañamiento de la Maestría en Educación de la Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta, Colombia.

Fecha de inicio: febrero de 2016. Fecha de finalización: agosto de 2016.

ISBN 978-980-402-237-1

Depósito legal ZU2017000115

Marzo de 2017 ~ Maracaibo, República Bolivariana de Venezuela

La Universidad del Zulia y Universidad Simón Bolívar de Cúcuta 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/>.

Los conceptos expresados en este documento son responsabilidad exclusiva del/ os autor/es. Esta obra cumple con el requisito de evaluación por dos pares de expertos y depósito legal.



Diseño e ilustración de portada y contraportada: Mary Alejandra Barroso Soto.

Diagramación e impresión:

Ediciones Astro Data, S.A. (edicionesastrodata@gmail.com) Maracaibo, República Bolivariana de Venezuela

Prácticas pedagógicas. / Bacca, A.; Gélvez, A.; Laguado, A.; Melgarejo, A.Y.; Márquez, A.B.; Corredor, A.M.; Acevedo, A.N.; Aguilar, A.J.; Fernández, A.H.; Galvis, A.M.; Tinoco, A.E.; Peñaranda, B.; García, B.I.; Castellanos, C.C.; Galvis, C.G.; Hernández, C.; Chacón de Hernández, C.E.; Lizcano, C.V.; Castro, C.Y.; López, C.; Ramírez, C.; Contreras, C.O.; Guerrero, C.I.; Agudelo, C.L.; Ballesteros, D.A.; Jaimes, D.G.; Gualdron, D.Y.; Parra, D.M.; Escamilla, D.P.; Rivera, D.A.; Rodríguez, D.L.; Gélvez, E.; Nava, E.; Carvajal, F.O.; Botello, G.; Mancipe, H.D.; Castellanos, H.R.; Ortega, I.M.; Rubio, J.; Duarte, J.C.; Forgiony, J.O.; Chacón, J.G.; Gómez, J.; Salazar, J.P.; Sepúlveda, K.M.; Martínez, L.M.; Bayona, L.Y.; Díaz, L.; Vera, L.E.; Colmenares, L.; Calderón, L.K.; Aristizábal, L.D.; Ramírez, L.M.; Cuberos de Quintero, M.A.; Marlés, M.S.; Vivas, M.; Barrera, M.; Sotelo, M.E.; Vergel, M.; Illera, M.L.; Cabeza, M.J.; González, M.A.; Pabuenue, M.C.; Gómez, M.I.; Suárez, N.J.; Ibáñez, N.P.; Peñaloza, N.Z.; Vera, N.E.; Rico, N.M.; Cifuentes, N.E.; Bonilla, N.J.; Rincón, N.M.; Rincón, O.L.; Roza, O.; Corredor, P.; Pineda, R.; Mazuera, R.; Peñaloza, R.Y.; Ibáñez, R.M.; Vivas, S.L.; Carrillo, S.M.; Jaimes, S.S.; Castillo, S.; Gómez, T.S.; Mendoza, T.K.; Rodríguez, T.A.; Wilches, T.; Galvis, W.; Calderón, Y.H.; Galvis, Y.Z.; Villamizar, Y.; Contreras, Y.L.; Hernández, Y.K.; Bitar, Z.E.; López, C.; Ramírez, L.M.; Contreras, C.O. Universidad del Zulia. Maracaibo, Estado Zulia, República Bolivariana de Venezuela. 2017. 1.468 p. 15,5 x 22,5 cm.

ISBN 78-980-402-237-1 / Depósito legal ZU2017000115

Palabras clave: Educación, pedagogía, enseñanza, aprendizaje, competencia.

Clasificación DEWEY: 300. 2017. 1a ed.

Universidad del Zulia - Sistema de Bibliotecas.

Publicaciones Científicas Universidad del Zulia:

www.luz.edu.ve ~ www.fc.es.luz.edu.ve/cee/mfucchi@dri.luz.edu.ve

<http://www.fc.es.luz.edu.ve/cee/index.php/principios-del-cee/1-estructura-organizativa>

Yorberth Yannedy Montes de Oca Rojas (montesdeoca_yorberth@fc.es.luz.edu.ve) +582614127639

Centro de Estudios de la Empresa, Edif. de Investigaciones Económicas "Gastón Parra Luzardo".

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Núcleo Humanístico. Ciudad Universitaria. Av. 16 (Guajira).

Apartado de Correo 1540. Maracaibo. Estado Zulia. República Bolivariana de Venezuela.



Universidad del Zulia

Rector

PhD. Jorge Palencia Piña

Vicerrectora Académica

PhD. Judith Aular de Durán

Vicerrector Administrativo

PhD. Jesús Salón Crespo

Secretaria

PhD. Marlene Primera Galué

Coordinador-Secretario

*del Consejo de Desarrollo Científico,
Humanístico y Tecnológico (CONDES)*

PhD. Gilberto Vizcaíno

Comité Académico y Científico

PhD. Andrés Valdez Zepeda
(Universidad de Nuevo México, USA)

PhD. María Luisa Montánchez Torres
(Universidad Nacional de Educación UNAE, Ecuador)

PhD. Cecilia Socorro
(Universidad del Zulia, Venezuela)

PhD. Johann Enrique Pirela Morillo
(Universidad de la Salle, Colombia)

PhD. Manuel Velasco Pernía
(Universidad Central, Venezuela)

PhD. Yasmile Navarro
(Universidad del Zulia, Venezuela)

PhD. Isaac Uribe Alvarado
(Universidad de Colima, México)

PhD. Adreana Morón Vásquez
(Universidad del Zulia, Venezuela)

PhD. Francisco Mustieles
(Universidad de las Américas, UDLAP, México)

PhD. Armando J. Urdaneta Montiel
(Universidad Nacional Experimental
Rafael María Baralt, Venezuela)

PhD. Nancy Rivas de Prado
(Universidad de los Andes, Venezuela)

Contenido

Resumen	15
Introducción	17
SECCIÓN I	
De las prácticas de la formación investigativa y profesional .	23
Prólogo	25
Capítulo 1	
Las competencias investigativas: un reto de la formación profesional en las universidades	27
Capítulo 2	
Tendencias de la formación investigativa universitaria Un acercamiento a su estado del arte	47
Capítulo 3	
Formación en investigación: una necesidad real para los semilleros	76
Capítulo 4	
Impacto de los semilleros de investigación en el desarrollo de competencias investigativas	100
Capítulo 5	
La evaluación por competencias centrada en el desempeño de los estudiantes y su correlación con la evaluación auténtica de los aprendizajes	120

Capítulo 6

Identidad bolivariana: impronta de la formación integral en los estudiantes de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta . . .	151

Capítulo 7

Responsabilidad social del abogado en formación: perspectivas desde la formación para la práctica profesional en consultorio jurídico	174

Capítulo 8

Prácticas pedagógicas: concepciones, roles y métodos en la formación del psicólogo bolivariano	195

Capítulo 9

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	216

Capítulo 10

La construcción del ser, transversalidad y trabajo cooperativo: desde las prácticas pedagógicas de educación religiosa escolar en el modelo escuela nueva	248

Capítulo 11

Prácticas pedagógicas en la enseñanza de la informática y tecnología: perspectiva desde el docente	276

Capítulo 12

OVAS en la enseñanza de la contabilidad en educación media, desde el aprendizaje significativo	299

Capítulo 13

Prácticas pedagógicas en la formación de administradores de empresas	324

Capítulo 14

Gestión escolar para el mejoramiento educativo: lineamientos desde la Guía 34	346

Capítulo 15

Intervención psicosocial y desarrollo de competencias del psicólogo desde la psicología evolutiva	372

Capítulo 16

Pedagogía del sentido: reflexiones sobre la práctica pedagógica para la investigación	389

Capítulo 17

Comportamiento organizacional escolar: factor incidente en las prácticas pedagógicas	409

Capítulo 18

Prácticas pedagógicas en ciencia, tecnología y sociedad: desde la apropiación de apuesta formativa por competencias, para la básica secundaria	432

Capítulo 19

El saber y la práctica pedagógica de los profesores de básica primaria en una institución educativa pública del Municipio de Villa del Rosario-Norte de Santander	461

Capítulo 20

Incidencia de la formación por competencias en el abogado: la evolución en el sistema de fuentes y la investigación jurídica como factores determinantes	502

Capítulo 21

Una escuela que valoró, defendió y perfeccionó la vida (1900-1950)	525

SECCIÓN II

De las prácticas pedagógicas en ciencias naturales y sociales . 549

Prólogo 551

Capítulo 1

Análisis comparativo de la apuesta formativa nacional
en ciencias naturales, frente a la apuesta formativa
de una institución educativa pública de la ciudad de Cúcuta . 553

Capítulo 2

Concepciones disciplinares, didácticas y pedagógicas de los
maestros de ciencias naturales frente al proceso formativo
por competencias 583

Capítulo 3

El reconocimiento de las concepciones de los maestros
en ciencias naturales de la básica secundaria, en una institución
educativa pública de San José de Cúcuta 625

Capítulo 4

La epistemología en las prácticas pedagógicas de ciencias
naturales en básica primaria Una mirada metacognitiva . . 657

Capítulo 5

Relación entre la política educativa nacional de formación
por competencias frente a la política formativa institucional
en el área de ciencias sociales en una institución educativa
del municipio de San José de Cúcuta, 2016 689

Capítulo 6

Presencia de los saberes disciplinares, pedagógicos y didácticos
en torno a la formación por competencias en el área de ciencias
sociales en una institución educativa pública del municipio
de San José de Cúcuta 737

SECCIÓN III

De las prácticas pedagógicas en matemáticas..... 775

Prólogo 777

Capítulo 1

Formación en competencias matemáticas, estudio documental desde el MEN y la institución educativa como referente de la práctica pedagógica 779

Capítulo 2

Los saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos presentes en la práctica pedagógica de los docentes de matemáticas . 812

Capítulo 3

Retos de la práctica pedagógica para el desarrollo de competencias matemáticas: un análisis desde las concepciones disciplinares, didácticas y pedagógicas de los docentes del área de matemática de instituciones educativas públicas 845

Capítulo 4

La transcomplejidad, soporte epistemológico en la formación de competencias en matemáticas 880

Capítulo 5

Implicaciones de la epistemología, pedagogía y didáctica en el desarrollo de competencias matemáticas 913

Capítulo 6

Una mirada a los procesos de argumentación escrita en la resolución de problemas matemáticos 934

Capítulo 7

Posición epistémica y discursiva de la trama argumentativa en la resolución de problemas matemáticos 957

Capítulo 8

Aspectos cognitivos, metodológicos y epistemológicos que subyacen en la formación por competencias del estudiante de ingeniería de sistemas	979

Capítulo 9

Perspectivas y pensamiento matemático desde las comunidades de aprendizaje	1000

SECCIÓN IV

De las prácticas pedagógicas en lenguaje	1015

Prólogo	1017

Capítulo 1

El desarrollo de la competencia escritora: a partir del uso pedagógico del video	1019

Capítulo 2

Implicación de la formación de la competencia lectora: una visión desde el aula	1039

Capítulo 3

Competencia lectora: a partir de las implicaciones contextuales y socio familiares	1066

Capítulo 4

La preescritura en el grado transición dentro del modelo Escuela Nueva	1085

Capítulo 5

Habilidades comunicativas en el preescolar: concepciones y desarrollo desde las prácticas pedagógicas	1115

Capítulo 6

Preescolar: fundamentos, concepciones y saberes docentes orientadores de la práctica pedagógica	1140

Capítulo 7

El ejercicio pedagógico de la planeación para el nivel de preescolar	1163

Capítulo 8

Prácticas pedagógicas de los docentes de 4° y 5° de básica primaria frente al desarrollo de la competencia lectora . . .	1189

Capítulo 9

Caracterización de las prácticas pedagógicas de lengua castellana en educación básica secundaria	1219

Capítulo 10

La mediación, la motivación y el contexto en el proceso lectoescriptor	1253

SECCIÓN V

De las prácticas pedagógicas en competencias ciudadanas . .	1291

Prólogo	1293

Capítulo 1

Las prácticas pedagógicas y su compromiso con las competencias ciudadanas	1297

Capítulo 2

Apuesta formativa sobre competencias ciudadanas: un referente nacional e institucional para las prácticas pedagógicas	1319

Capítulo 3
Concepciones disciplinares, didácticas y pedagógicas
de los docentes frente al proceso formativo por competencias
ciudadanas 1345

Capítulo 4
Los saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos presentes
en la práctica pedagógica de los docentes de competencias
ciudadanas 1370

Capítulo 5
Una práctica pedagógica que fomente el “manejo de conflictos
de manera constructiva, orientado por principios de una cultura
de paz y democrática” 1411

Capítulo 6
Desarrollo de competencias ciudadanas: una apuesta
al fortalecimiento de la convivencia 1433

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Aramís Bacca Carvajalino, Adela Gélvez Tarazona, Adriana Laguado,
Alba Yulibeth Melgarejo Castañeda, Álvaro B. Márquez Fernández,
Ana Milena Corredor Alarcón, Ana Nayibe Acevedo Gómez,
Andrea Johana Aguilar Barreto, Andrés Horacio Fernández Bedoya,
Angélica María Galvis, Antonio Enrique Tinoco Guerra, Blanca Peñaranda Mendoza,
Blanca Inés García Lizcano, Candy Carime Castellanos Corzo,
Carlos Gerardo Galvis Carvajal, Carlos Hernández Morantes,
Carmen Estella Chacón de Hernández, Carmen Vidalia Lizcano Molina,
Carmen Yelipsa Castro Casadiegos, Carolina López Urbina,
Carolina Ramírez Martínez, César Omar Contreras Vera,
Claudia Inés Guerrero Peñaranda, Claudia Liliana Agudelo Varela,
Danny Alberto Ballesteros Morantes, Dany Gabriela Jaimes Duque,
Dennys Yolanda Gualdron Vivas, Diana Milena Parra Gonzales,
Diana Patricia Escamilla Narváez, Diego Andrés Rivera Porras,
Diego Libardo Rodríguez Ibarra, Elkin Gélvez Almeida, Enmanuel Nava Sarmiento,
Freddy Orlando Carvajal Suárez, Gerson Botello Sarmiento,
Hernán Darío Mancipe Luna, Hernán Ricardo Castellanos Patiño, Irma María Ortega,
Jacqueline Rubio Bacca, Jenny Carolina Duarte Álvarez,
Jesús Oreste Forgiony Santos, José Gerardo Chacón Rangel, Jovany Gómez Vahos,
Juan Pablo Salazar Torres, Kattia Magred Sepúlveda Rodríguez,
Leida Marcela Martínez Becerra, Leidy Yoana Bayona Moreno,
Leonardo Díaz Guecha, Lía Esperanza Vera Romero, Lidia Colmenares Mora,
Linda Katherine Calderón Vera, Luz Dary Aristizábal Londoño,
Luz Marina Ramírez Rodríguez, María Antonia Cuberos de Quintero,
María Susana Marlés Herrera, Marisela Vivas García, Marlobi Barrera Gómez,
Mauricio Enrique Sotelo Barrios, Mawency Vergel Ortega,
Mercedes Leonor Illera Lobo, Miller Jasney Cabeza Contreras,
Milton Aicardo González Cetina, Mireya Consuelo Pabuenche Hernández,
Mónica Isabel Gómez Ramírez, Nancy Jazmín Suárez Meza, Nancy Patricia Ibáñez,
Neida Zuleima Peñaloza Caballero, Nelson Eduardo Vera Romero,
Nelson Mauricio Rico, Nidia Edith Cifuentes Angarita, Nidia Johana Bonilla Cruz,
Nydia María Rincón Villamizar, Olga Lucy Rincón Leal,
Omar Rozo Pérez, Patricia Corredor Becerra, Raquel Pineda Jaimes,
Rina Mazuera Arias, Ronal Yamid Peñaloza Figueroa, Rosa Margarita Ibáñez,
Sandra Liliana Vivas Quintero, Sandra Milena Carrillo Sierra,
Sandra Susana Jaimes Mora, Sergio Castillo Galvis, Talia Selene Gómez Becerra,
Tatiana Katherine Mendoza Contreras, Teófilo Arturo Rodríguez Celis,
Tomás Wilches Bonilla, William Galvis Lemus, Yajaira Herminia Calderón Reyes,

*Yajaira Zulay Galvis Antolínez, Yoleima Villamizar Briceño,
Yudith Liliana Contreras Santander, Yurley Karime Hernández Peña,
Zuleima Esther Bitar Yidi, Carolina López Urbina, Luz Marina Ramírez Rodríguez,
César Omar Contreras Vera*

Resumen

En Colombia la educación se reconoce constitucionalmente como un derecho fundamental traduciéndose para el estado en la obligación de su prestación como servicio público. Este proceso se convierte en eje principal de la estructuración de una sociedad, al ser la encargada de ofrecer nuevos pensamientos e ideologías los cuales deben guardar coherencia con la estructura filosófica del país. Es preciso reconocer el desarrollo educativo, desde las aulas donde el maestro es de quien dispone el estado para orientar desde sus praxis esta construcción filosófica y política hacia donde se desea orientar la sociedad. En este sentido, las prácticas pedagógicas deben traducirse en la capacidad de lograr altos niveles de desempeño académico en los estudiantes, en el marco de los lineamientos nacionales; así mismo a través de ella, debe lograr el desarrollo de la motivación y altas expectativas, como también la capacidad de compartir espacios de clase, convivir como compañeros de estudios y como ciudadanos. Este libro realiza una aproximación a las prácticas docentes, compila los resultados de múltiples investigaciones que comparten este objeto, tendencia en la investigación educativa: las prácticas pedagógicas. Inicialmente en la sección de investigativa y profesional se analizan las prácticas en ámbitos universitarios durante la formación profesional e investigativa; y finalmente, se analizan prácticas desde la formación disciplinar en diferentes áreas del conocimiento: las ciencias naturales y sociales, las matemáticas, el lenguaje y finalmente las competencias ciudadanas

Palabras clave: Educación, prácticas pedagógicas, pedagogía, enseñanza, aprendizaje, competencias.

Introducción

La presente obra muestra el interés de la Universidad Simón Bolívar, desde su horizonte pedagógico socio crítico, en el estudio de las prácticas pedagógicas. En este sentido, se plantea la necesidad de abrir espacios a la reflexión sobre la pedagogía y en ella, a uno de sus objetos más relevantes y no muy explorados: La Formación.

Según Nelson López, la formación pareciese estar referida a un conjunto de técnicas, métodos y operaciones de enseñanza, cuyo propósito es transmitir conocimientos, habilidades y destrezas de una disciplina o profesión. Alejándose de esta visión, el doctor Nelson López dice que debemos plantear la necesidad de ver la formación como un conjunto de reglas, principios y dispositivos que generan diferentes clases de práctica pedagógica y que producen desarrollos en los actores del proceso formativo que dan lugar a la consolidación y fortalecimiento de competencias de todo orden.

Siendo así, ¿qué tan preparados se encuentran los maestros, para enfrentar los procesos formativos a su cargo?, ¿acaso la experiencia formativa, no está circunscrita a un tipo de prácticas pedagógicas específicas, que igualmente están inscritas a unos saberes que emergen en espacios históricos específicos?, es decir, ¿acaso no es muy diferente hablar de formación, hace 10 o 20 años, que hablar de formación hoy?

Estas preguntas llevan a reconocer que hablar de formación es abordar el análisis de las prácticas pedagógicas y de los saberes que igualmente las constituyen. Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica será entendida en esta obra, desde la visión

propuesta por Olga Lucía Zuluaga, como aquel espacio que nombra los procesos de institucionalización del saber pedagógico y su funcionamiento en las instituciones educativas e igualmente como aquella que comprende las formas de enunciación y circulación de los saberes enseñados en las diferentes instituciones educativas.

Al abordar la experiencia de la práctica pedagógica, como lo propone Olga Lucía Zuluaga, podría ayudarnos a entender la necesidad de ubicar la experiencia del maestro como aquella que debe estar inevitablemente atravesada por la conciencia de sí mismo.

Una de las tareas que Olga Lucía Zuluaga y su grupo de historia de las prácticas pedagógicas reconoció como cruciales para el país, fue la imperiosa necesidad de historiar las prácticas pedagógicas, trabajo que ha arrojado innumerables y valiosos aportes para el reconocimiento de estas en nuestro país. En el mismo sentido, para Olga Lucía Zuluaga, haber realizado todo este trabajo histórico, plantea una nueva tarea: se hace necesario reconocer las prácticas pedagógicas que en la actualidad se vienen sucediendo en nuestro país. Hoy más que nunca necesitamos a un maestro y a una escuela que se piensen, que sean conscientes.

Es entonces, en esta necesidad de poder entender la importancia de la conciencia como el elemento crucial que acompañe nuestra experiencia educativa, en donde se aparece la pregunta por la intencionalidad como aquel elemento que podría develarnos, de qué elementos está cargada nuestra experiencia educativa, es decir qué queremos, qué valoramos y qué creemos los maestros. Esto es crucial pues a la hora de aprender, de hacernos conscientes, tendríamos que entender con Michael Foucault que aquello que queremos, valoramos y creemos, muy posiblemente no sea tan independiente, y esté realmente atravesado por unos saberes que inevitablemente nos constituyen.

De esta manera los resultados de investigación que aquí se proponen son el fruto de una preocupación por reconocer que tipo de

prácticas pedagógicas nos acontecen, que tipo de maestro se ha constituido, que instituciones se han configurado y que saber pedagógico es el que circula e ilumina nuestro hacer.

Se presenta así en la primera sesión de este libro, la importancia que tienen para las prácticas pedagógicas, las preguntas por la formación investigativa y la formación profesional. Se muestran en un primer momento los desarrollos alcanzados por los investigadores de la Universidad Simón Bolívar entorno a la formación para la investigación, a través de la cual se ha desarrollado una experiencia exitosa de formación en las actuales generaciones de estudiantes universitarios de la universidad y la región. Los avances obtenidos han permitido construir propuestas formativas, que han permitido que los estudiantes avancen en su camino de aprendizaje tanto de los paradigmas de investigación, como de sus metodologías, e igualmente les han acercado a las comunidades científicas de sus diferentes disciplinas y a los desarrollos de sus campos teóricos, esto ha generado profesionales con un alto nivel investigativo y visión holística de la realidad.

Igualmente esta primera sesión cuenta con múltiples investigaciones en torno a las prácticas pedagógicas, específicamente en lo referido a la formación profesional. Los resultados muestran la manera en que las prácticas pedagógicas están permitiendo en el ámbito universitario, contribuir a la formación de los futuros profesionales en diferentes áreas del conocimiento.

Las sesiones segunda, tercera, cuarta y quinta están dedicadas a presentar los resultados del macro proyecto de investigación: “Caracterización de las prácticas pedagógicas entorno 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”, desarrollo desde la maestría en educación de la sede Cúcuta.

Este proyecto, buscó a partir del horizonte pedagógico socio crítico de la Universidad Simón Bolívar, abordar la experiencia educativa y pedagógica del Departamento Norte de Santander y la ciudad de Cúcuta. Para ello se buscó reconocer, como las prácticas pedagógicas de los maestros de las diferentes áreas del conocimiento están respondiendo a las apuestas nacionales e internacionales entorno a la formación por competencias.

El proyecto respondió así, a las apuestas establecidas en la conferencia mundial sobre educación Dakar 2000, la cual establece en su sexto objetivo el compromiso por una educación de calidad, y en el marco de esta calidad, identifica dos factores cruciales para su alcance: El maestro y mejores procesos didácticos. Al mismo tiempo el proyecto pretendió responder a las políticas educativas que se direccionan desde el Ministerio de Educación Nacional, en especial aquellas referidas a la Calidad de la Educación.

El proyecto cuenta con tres etapas: Etapa 1: Caracterización, Etapa 2: Intervención, Etapa 3: Evaluación del impacto. Se presentan en estas sesiones los resultados referidos a la primera etapa denominada: Caracterización. Al mismo tiempo el proyecto estuvo apoyado y acompañado por la maestría en educación y los grupos de investigación de la Universidad Simón Bolívar: 1. Desarrollo humano, educación y procesos sociales. 2. Educación, ciencias sociales y humanas, 3. Religación educativa y 4. Altos estudios de frontera (Alef).

El objetivo de este macro proyecto en su primera etapa de caracterización estuvo entonces destinado a responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿Las prácticas pedagógicas de los maestros de Norte de Santander y Cúcuta, están siendo un espacio propicio para la formación por competencias?, ¿cómo se está asumiendo por parte de las instituciones educativas la formación por competencias?, ¿los maestros y las instituciones tienen la claridad sobre aquello que implica formar en cada una de las apuestas planteadas desde los estándares curriculares (ámbito epistemológico, ámbito pedagógico y ámbito didáctico)?, ¿qué procesos al interior

de las instituciones, propenden por calidad educativa desde la formación de competencias, en cada una de las áreas de conocimiento?

De esta manera la investigación estuvo direccionada a partir de tres categorías centrales: Epistemología, pedagogía y didáctica, las cuales fueron fruto de un análisis profundo de los desarrollos teóricos contenidos en la obra de Olga Lucía Zuluaga, Rafael Porlán, Carlos Furió, Carlos Javier Mosquera, Ángel Díaz Barriga y Sergio Tobón. Es importante aclarar también, que cada una de las áreas, tuvo en cuenta para su especificidad, los desarrollos teóricos de sus campos didácticos específicos.

Cada una de las investigaciones realizadas, tuvieron tres momentos específicos: con el primer momento se estableció la relación entre la apuesta formativa nacional por competencias frente a la apuesta formativa institucional en las diferentes áreas de conocimiento (ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, lenguaje y competencias ciudadanas), la cual se realizó a través de un análisis documental a los documentos nacionales de estándares de competencias y a los documentos de las apuestas formativas de las diferentes instituciones en las que se desarrolló la investigación. El segundo momento, buscó reconocer la forma en que hacen presencia los saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos en la práctica de los maestros de las diferentes áreas de conocimiento, frente al proceso formativo por competencias, el cual se llevó a cabo a través de un proceso de observación no participante a las clases de cada uno de los maestros, informantes claves de la investigación. Finalmente el tercer momento buscó identificar las concepciones disciplinares, didácticas y pedagógicas de los maestros de las diferentes áreas de conocimiento frente al proceso formativo por competencias, este se desarrolló aplicando una entrevista semiestructurada a cada uno de los maestros participantes, cada formato de entrevista tenía la especificidad de su área de conocimiento.

Los resultados de las investigaciones presentadas en este libro, se convierten en un insumo fundamental para la región nortesantandereana y el país, ya que permiten visualizar la manera en que desde las prácticas pedagógicas tanto los maestros como las instituciones educativas, están concibiendo la formación para la investigación, la formación profesional, sus disciplinas, la experiencia pedagógica y sus procesos de enseñanza.

Jovany Gómez Vahos

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

Sección I

De las prácticas de la formación investigativa y profesional

Prólogo

La educación como proceso social encargado de estructurar la sociedad, requiere dinamismo y flexibilidad que le permitan afrontar el reto impuesto, en las últimas décadas por el crecimiento acceso a la información. Más allá del proceso enseñanza aprendizaje en las aulas, se debe buscar la construcción una sociedad dispuesta a enfrentar las constantes exigencias en ciencia, tecnología e innovación.

Una respuesta a esto es la investigación, que pese a posiciones que le consideran una actividad especializada exclusiva de avanzados grupos académicos posgraduales, donde se cuenta con las personas en formación que pueden responder a su rigurosidad, va mucho más allá al mostrarse como una alternativa pedagógica en el proceso de formación en cualquier nivel educativo. Así, La investigación es fundamental para la formación del profesional de hoy, formación que genera competencias científicas, que desarrollan habilidades en resolución de problemáticas de la realidad actual, e interpretan el contexto a partir de las teorías científicas

Desarrollar investigación como estrategia pedagógica es una idea donde convergen intereses de docentes, estudiantes y comunidad científica en general, centrado en la solución de problemas, sistematización, exploración de literatura y contextos para llegar a la generación de conocimiento. En este sentido, la práctica pedagógica hacia la formación para la investigación, con dos objetivos fundamentales, primero, aproximar al estudiante al rigor metodológico propia de la generación de conocimiento científico, y segundo, profundizar en elementos disciplinares de un área específica

La investigación desafía a las nuevas generaciones de la sociedad a desarrollar su capacidad creativa y actuar con la curiosidad innata que desde niños caracteriza a los seres humanos, para potencializar habilidades que permitan procesos hacia la búsqueda de respuesta, de explicaciones, de afirmación, de sabores

Contribuir en el proceso de desarrollo del aprendizaje y su verdadera aplicación del conocimiento en la realización de un modo de ser protagonista del educando en el quehacer social, el desarrollo de una metodología centrada en procesos investigativos lleva a la consolidación de una práctica para poder contribuir desde la caracterización de la experiencia como modelo singular y reproducirse en su forma de impartir el conocimiento a compasado con una realidad social.

En este sentido, la presente sección, da cuenta de múltiples ejercicios investigativos que ofrecen la oportunidad de conocer la realidad, comprender la realidad bajo la estructura de un dado, que tienen múltiples formas de verse; es decir, que la realidad se observa y se percibe diferente dependiendo desde la óptica y las dimensiones que rodean a quien las observa. En primer lugar, se expone como ha sido la inclusión de las competencias investigativas, sus tendencias, justificación y modalidades. En segundo lugar, se presenta un interesante panorama de la inclusión de los semilleros de investigación en la formación profesional, como estrategia investigativa. Posteriormente, se presentan trabajos que develan la persistencia en la investigación en procesos de formación integral del ser desde cualquier disciplina.

En ellos se permiten ver la investigación como ejercicio de comprensión necesariamente tendrá mejores resultados si se une esfuerzo con la fonación disciplinar y se crean espacios de análisis y debates conjuntos, se llegará indudablemente a una mejor y más completa comprensión de la realidad.

Andrea Johana Aguilar Barreto
Doctora en Educación, UPEL. PhD ©,
Innovación Educativa y Tic
Investigadora Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta.

Capítulo 1

Las competencias investigativas: un reto de la formación profesional en las universidades^{1*}

Yurley Karime Hernández Peña²,
Andrea Johana Aguilar Barreto³, *
Carlos Hernández Morantes⁴, Dennys Gualdron⁵

Resumen

Las competencias en investigación son las herramientas que permiten el desarrollo de ideas que, con adecuadas estrategias metodológicas, pueden transformarse en hechos que mejoren la realidad existente. Cabe resaltar que en Colombia las competencias investigativas se vuelven un tema de interés cuando las universidades empiezan a incentivar el desarrollo de trabajos de grado dentro de una cultura investigativa, y para ello se han conformado entidades como Colciencias que promueve el uso de la tecnología e investigación dentro de comunidades científicas. La conformación de grupos de investigación se viene gestando en las universidades bajo el nombre de semilleros que permitan la puesta en marcha de proyectos de interés común donde los estudiantes descubren y rediseñan sus habilidades y competencias básicas, con el fin de transformarlas en complejas estructuras de pensamiento formal, objetivo plasmado en los lineamientos del MEN y la ley 30 de 1992. Se concluye entonces que es una obligación de las Universidades formar a sus estudiantes en competencias investigativas con el fin garantizar que su desempeño profesional sea de calidad

Palabras clave: Competencias investigativas, formación profesional, investigación, competencia.

* Ver página siguiente.

- 1 Capítulo resultado del proyecto de Formación para la investigación adelantado por la coordinación de semilleros de la Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta.
- 2 Licenciada en Biología y Química. Magíster en Docencia de la Química. Doctorando en Educación (Universidad Simón Bolívar). Coordinadora para la formación en investigación y semillero de la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. Grupo de Investigación Educación, ciencias sociales y humanas. Centro de Investigación CEDEP.
- 3 Abogada, Universidad Libre. Administradora, ESAP. Licenciada en Lengua Castellana, Universidad de Pamplona. Especialista en Orientación de la conducta, Universidad Francisco de Paula Santander. Especialista en Administración Educativa, UDES. Doctora en Educación, UPEL. PhD (c), innovación educativa y TIC.
- 4 Licenciado en matemáticas e informática. Maestrante en Educación, Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. Docente de la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta.
- 5 Licenciada en Biología y Química. Universidad Francisco de Paula Santander. Maestrante en Educación, Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. Docente de Básica Secundaria.

Investigative Competences: a Challenge of Professional Training in Universities

Abstract

The competitions in investigation are the tools that allow the development of ideas that, with suitable methodological strategies, can transform in facts that improve the existing reality. It is necessary to highlight that in Colombia the investigative competences turn a topic of interest when the Universities start stimulating the development of works of degree inside a culture investigative, and for it entities have conformed as Colciencias who promotes the use of the technology and investigation inside scientific communities. The conformation of groups of investigation one comes preparing in the Universities under the name of Seedbeds that allow the putting in project march of common interest where the students discover and re-design his skills and basic competitions, in order to transform into complex structures of formal thought, aim formed of the limits of the MEN and the law 30 of 1992. One concludes then that it is an obligation of the Universities to form his students in investigative competences with the goal to guarantee that his professional performance is of quality.

Keywords: Investigative competences, vocational training, investigation, competition.

Introducción

En las últimas décadas ha aumentado el reto para la educación, más allá del proceso enseñanza aprendizaje en las aulas se debe buscar la construcción una sociedad dispuesta a enfrentar los constantes exigencias en ciencia, tecnología e innovación, desde postulados como el de la Unesco donde advierte la desorientación de la universidad, desarrollar la investigación como estrategia pedagógica es una idea donde convergen intereses de docentes, estudiantes y comunidad científica en general, centrado en la solución de problemas, sistematización, exploración de literatura y contextos para llegar a la generación de conocimiento. la investigación mas allá de una alternativa pedagógica en el proceso de formación, se convierte en el principal reto de la acción educativa.

La investigación es parte esencial en la actividad humana, dedicada a la construcción de conocimiento y constituida como un proceso de supervivencia y desarrollo. Así mismo es parte en toda profesión que dedicada a la construcción de conocimiento se enfoca en el cambio de la sociedad y en el desarrollo de las organizaciones (Serrano, 2006). La investigación es cuestión de responsabilidad consigo mismo y con la sociedad. La investigación es el proceso fundamental por el cual la academia, reflexiona, cuestiona, genera y analiza el conocimiento científico, si bien, la academia es la que transforma una sociedad, la investigación es quien transforma la academia, en suma, uno de los pilares fundamentales de la educación universitaria debe ser precisamente la formación para la investigación. Además, La investigación es el correlato de contextos activos en los cuales se producen relaciones de conocimiento articuladas con escenarios cotidianos, en los cuales los postulados del conocimiento son contingentes y complejos (Torres, 2016).

Los niños, niñas y jóvenes de manera innata poseen habilidades investigativas que les llevan a sentir curiosidad por su entorno, explorarlo, formular cuestionamientos acerca de éste y de cómo funcionan las cosas dentro de sus ámbitos de desarrollo. Exploran tanto

como les sea posible en busca de respuestas con el fin de adquirir conocimientos que propicien satisfacción y un aprendizaje para la vida: “Desde que el ser humano nace emprende la tarea investigativa para conocer, enterarse y finalmente formarse y educarse. Un bebe emprende su tarea investigativa desde el momento que nace y luego va afi ando sus habilidades investigativas como, por ejemplo, el niño que gatea ya es capaz de explorar e investigar el mundo que lo rodea” (Fernández, 2011, p. 3).

Ahora bien, no sólo la escuela está llamada a la generación de experiencias que permitan la formación investigativa pues las universidades son los escenarios por excelencia que deben cumplir con la producción científica y la formación de habilidades y aptitudes en investigación. Entonces, una de las principales características de la actual sociedad del conocimiento está centrada en la capacidad de las personas y grupos académicos para identificar, sistematizar, analizar, producir, socializar y transferir saberes. En una sociedad de este tipo, la investigación es una de las principales actividades pues de ello depende la posibilidad de que los sujetos puedan elaborar y reelaborar el conocimiento. En este orden, la universidad se convierte en el espacio socio-cultural institucionalizado para enseñar a investigar –investigación formativa– y hacer investigación –investigación productiva– (Restrepo, 2003; Sancho, 2001; Bolívar y Torres, 2005).

Marco teórico

La formación para la investigación como elemento didáctico orientador de la práctica pedagógica, parte de dos propósitos fundamentales primero, aproximar al estudiante al rigor metodológico propio de la generación de conocimiento científico, y segundo, profundizar en elementos disciplinares de un área de interés del estudiante propia de la formación disciplinar. En las últimas décadas ha aumentado el reto para la educación, más allá del proceso enseñanza aprendizaje en las aulas se debe buscar la construcción una sociedad dispuesta a enfrentar los constantes exigencias en ciencia, tecnología e innovación.

En este sentido se reconoce los semilleros como un espacio educativo para la formación en investigación, razón por la que se busca fortalecer mediante este proyecto los procesos al interior de los semilleros desde los estudiantes que entran a formar parte de ellos; esto se fundamenta principalmente desde diferentes problemáticas que se ha evidenciado y que están enlazadas a la forma, diseño o construcción metodológica aplicable en su saber disciplinar que no permiten innovar en su campo, además se presentan dificultades en la implementación de instrumentos y metodologías de la investigación, por lo tanto, se propone un programa que retroalimente sus debilidades y fortalezca los procesos, para que su utilidad dentro del proceso formativo sea enriquecido en los semilleros de investigación generando habilidades y claridad conceptual de su campo a través de la investigación, y en últimas formar expertos en el área, con habilidades y competencias en investigación y en su saber disciplinar.

Está claro que la investigación es fundamental y que se debe responder a las exigencias actuales, como se plantea por ejemplo en el artículo 4 de la ley 30 de 1992 donde se establece “despertar en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. Por ello, la educación superior se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra” y además también se plantea desde Consejo Nacional de Acreditación como aspecto principal el desarrollo de la investigación lo que garantiza que las Instituciones de educación superior cumplan con los requisitos de alta calidad.

Como afirma Freire (2012), “lo que necesitamos es la capacidad de ir más allá de los comportamientos esperados, es contar con la curiosidad crítica del sujeto sin la cual se dificultan la invención y la reinención de las cosas. Lo que necesitamos es el desafío a la capacidad creadora y a la curiosidad que no caracterizan como seres humanos, y no abandonarlas a su suerte o casi, o, peor aún, dificulta

su ejercicio o atrofiarlas con una práctica educativa que las inhiba. En este sentido, el ideal para una opción política conservadora es la práctica educativa que ‘entrenando’ todo lo posible la curiosidad del educando en el dominio técnico, dejen la máxima ingenuidad posible su conciencia, en cuanto a su forma de estar siendo en la polis: e - cacia técnica, ineficacia ciudadana; eficacia técnica e ineficacia ciudadana al servicio de la minoría dominante”. Vista así la investigación la formación desde semilleros soporta explicación teórica desde su disciplina, y otra desde lo metodológico.

A partir de la concepción liberadora de Freire (2012) y el saber como un depósito, se sabe que se ha marcado como derrotero de los pares de capacitación, la presencia y desarrollo de factores que no generan resultados satisfactorios para los usuarios en el proceso de aprendizaje, ni para el crecimiento de la facultad que los promueve determinándose que las investigaciones adelantadas en este campo han encontrado diversos factores como: teoría propia de la cátedra magistral, falta de correspondencia recíproca entre la situación educativa y la realidad social, la ausencia de espacio de participación de los asistentes en su adiestramiento y capacitación y la carencia de trabajo en equipo.

A n de, contribuir en el proceso de desarrollo del aprendizaje y su verdadera aplicación del conocimiento en la realización de un modo de ser protagonista del educando en el quehacer social, el desarrollo d una metodología centrada en procesos investigativos lleva a la consolidación de una práctica para poder contribuir desde la caracterización de la experiencia como modelo singular y reproducirse en su forma de impartir el conocimiento al copas de una realidad social.

Retomando a Fernández Moreno (1999) donde interpreta el pensamiento de Freire “se ocupó de los hombres y mujeres o letrados de aquellos llamados los desarraigados del mundo de aquellos que no podían construirse un mundo de signos escritos y abrirse otros mundos, entre ellos el mundo del conocimiento (sistematizado) y el mundo de la conciencia (crítica) porque para Freire el cono-

cimiento no se transmite, se está construyendo. El acto educativo no consiste en un transmisión de conocimiento, es el goce de la construcción de un mundo común”. Así, la práctica de formación para la investigación pretende ser una construcción común del mundo y su realidad, desde el análisis de sus problemáticas.

Por su parte, tal como expone Terrén (2003), Habermas rechaza que un saber puramente técnico se desarrolle de forma ajena a la praxis, es decir, un conocimiento que progrese sin atención alguna a las condiciones de una vida compartida, organizada según criterios públicamente deliberados: la educación científica debe ser no solo técnica, sino también reflexiva e incluir sus consecuencias prácticas en su formación. Por eso “es por lo que Habermas considera tan importante vincular a los estudiantes con los procesos de investigación, pues de ésta manera pueden iniciarse en la relación crítica con una praxis profesional sensible al contexto, a las alternativas y a sus consecuencias”.

Metodología

La presente investigación tiene como propósito de conocer la conceptualización teórica que competencias investigativas se ha generado hasta el momento, con el fin de desarrollar estudiarlas y promover su desarrollo en los estudiantes de la Universidad Simón Bolívar - sede Cúcuta. La metodología del presente proyecto es cualitativa ya que se pretende “comprender la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación a su contexto” (Hernández & Collado, 2014). Esta metodología permite analizar y describir cuál ha sido el desarrollo de la formación para la investigación y el desarrollo de competencias científicas, para ello se utilizó un método hermenéutico retomando de este método una actividad interpretativa que permite la captación plena del sentido de los textos en los diferentes contextos por los que ha atravesado la humanidad. Interpretar una obra es descubrir el mundo al que ella se refiere en virtud de su disposición, de su género y de su estilo (Ricoeur, 1984). La técnica usada fue la de análisis documental.

Se retoman textos de artículos científicos en torno al desarrollo de las competencias científicas desde la formación para la investigación. Se utilizó la técnica de análisis documental que según Fox (2005, p. 21), citado por Peña Vera & Pirela Morillo (2007) lo define como la expresión “tratamiento documental, dentro de la cual incluye al análisis que se aplica a los documentos cuando entran a formar parte de un fondo documental, y cuya finalidad es elaborar una nueva representación de su contenido para facilitar su consulta”, permitiendo que el investigador, retome la información la interprete y construya unos hilos conceptuales para entender el objeto estudiado, utilizando un instrumento de una matriz documental para recolección de la información que se analizó.

Hallazgos

Experiencias de formación en investigación como cultura educativa

En el ámbito internacional al hablar de competencias se observan documentos sobre algunos aportes al concepto de competencias desde la perspectiva de América Latina: Competencias en la educación superior, elaborado por Elizabeth Pinilla en el cual permite una mirada de las diferentes posturas del concepto de competencias, pasando por un recorrido evolutivo del mismo y sus diferentes clasificación y niveles, lo que permite identificar las competencias para la investigación en un segundo nivel, el cual se define como aprender hacer, en donde el estudiante puede “plantear soluciones a problemas reales o gurados, adquirir habilidades para realizar procesos mentales y procedimentales (manuales, experimentales, investigativos).”

Al ampliar el concepto de competencias, en competencias para la investigación, se identificó a nivel nacional el trabajo formación en investigación, realizado por Luis Facundo Maldonado, Diana Patricia Landazábal, Juan Carlos Hernández.

Y el trabajo visibilidad y estrategias para el desarrollo de competencias investigativas, realizado en la Universidad Nacional Abier-

ta y a Distancia - UNAD de Bogotá, el cual busca comprobar la relación que existe entre visibilidad y desarrollo científico y observar la actividad investigativa de estudiantes, tutores e investigadores, esta investigación brinda una claridad en relación a el concepto de competencias en investigación, las cuales son de carácter indispensable en la formación profesional de los jóvenes ya que les permite desarrollar “habilidades para observar, preguntar, registrar notas de campo, experimentar, interpretar información y escribir acerca de su práctica profesional” lo que conlleva a la aplicación y afianzamiento de los conocimientos adquiridos en la formación de su disciplina.

Al hablar de competencias investigativas o para la investigación a nivel internacional se haya el estudio realizado por Víctor Manuel Álvarez Villar, Antonio Gutiérrez Sánchez, La formación de competencias investigativas profesionales, una mirada desde las ciencias pedagógicas, donde como objetivo de estudio se planteó analizar la importancia en desarrollar en los estudiantes universitarios de la provincia de Guantánamo, en su proceso de formación, competencias investigativas profesionales, fundamentado en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la disciplina metodología de la investigación a través del método científico, el cual se desarrolló por medio de la investigación acción, este trabajo permite afianzar la importancia de la investigación con los estudiantes de formación de semilleros ya que “el desarrollo de las competencias investigativas se desarrollan a partir de la actividad práctica investigativa”, además se puede identificar para el desarrollo de competencias desde la parte estructural las dimensiones curricular, didáctica-metodológica, científica

Además, en el trabajo desarrollado por Silvia Tornimbeni, Cristina González, Silvia Coriglianiy Marcela Salvetti, titulado concepciones de expertos sobre las competencias para investigar en psicología, planteándose como objetivo Identificar las competencias requeridas para investigar como una información indispensable para elaborar todo diseño curricular y definir las estrategias educativas a desarrollar en la formación de investigadores. El cual se desarrolló por medio de un estudio exploratorio-cualitativo por muestreo teó-

rico (por saturación) Este estudio permitió identificar las diferentes dimensiones a nivel personal del desarrollo de las competencias (conocimiento y dominio personal, gestión de relaciones, cognición y razonamiento), en las cuales se puede observar las competencias a desarrollar o que se deben tener al momento de realizar un proceso investigativo.

Es importante resaltar entonces el trabajo realizado por Rayda M. Dusú Contreras Clara Suárez Rodríguez en Cuba, en el año 2003, llamado Capacidades, competencias y estrategias en la formación científica-investigativa, donde se afirma que la formación científica investigativa es un proceso individual que resulta de un proceso formativo dirigido a desarrollar competencias teniendo en cuenta una conciencia actitudinal valorativa, conceptual y estratégica de los individuos que participen en el proceso. A su vez, la formación debe atender a las siguientes regularidades: que resulte de la interacción de procesos de docencia e investigación; que desarrolle capacidades investigativas que se manifiesten a través de desempeños estratégicos del individuo para problematizar, teorizar y usar instrumentos como herramientas esenciales del proceso investigativo; que dependa de la dinámica de la actividad científica del docente y que se desarrolle a través de actividades formativas intencionadas, reflexivas y controladas. Las competencias investigativas se manifiestan en los estudiantes cuando adquieren una capacidad reflexiva, creativa y proyectiva. La capacidad proyectiva es cuando la persona pronostica, anticipa hechos, la capacidad reflexiva es la calidad de análisis, interpretación y consciencia del mismo proceso investigativo y la capacidad creativa es cuando el individuo asegura originalidad en la producción científica-investigativa, es capaz de ver diferentes e incentiva al cambio, a la innovación.

En Colombia, el espíritu investigativo estaba visto desde las necesidades y exigencias de los estudios de posgrados, sólo hasta mediados de los años 90 (Ossa, 2003) algunas universidades (como la Universidad de Antioquia y Cauca) comenzaron a preocuparse por fomentar la cultura investigativa de sus estudiantes de pregrado, apoya-

dos desde para lo que en ese entonces se conocían como trabajos de “tesis” de grado; se observa entonces que la cultura investigativa a lo largo de estos últimos años ha sido el motor que impulsa a las academias, permitiendo que cada día se generen más espacios de reflexión y aprendizaje autónomo de las diferentes disciplinas para la construcción, profundización y análisis de la ciencia y del conocimiento.

Por ende, cabe resaltar que a nivel nacional se cuenta con entidades reconocidas como Colciencias, que se encargan de promover la cultura científica y tecnológica, consolidando las comunidades, abriendo camino para el logro de un desarrollo sostenible, acorde con la biodiversidad del país. Esto ha llevado a procesos de reflexión en las universidades desde la creación de semilleros que permitan el desarrollo de la investigación apoyando diferentes procesos que facilitan la consolidación de comunidades científicas en las diferentes facultades, bajo este contexto, ASPA (2002) (Análisis de Sistemas de Producción Agropecuaria), citado por Molineros Gallón (2009) donde afirma que: “la misión de un semillero de investigación no se restringe a la formación de investigadores, sino que incluye la formación de profesionales de mayor calidad, de mayor capacidad de integración y de interlocución, y de mayor compromiso social. Las capacidades de los estudiantes se fortalecen a través de la investigación misma, del aprender-haciendo, pero en un ambiente de trabajo colectivo para la búsqueda de opciones de desarrollo, donde prime la interdisciplinaridad, la tolerancia, el respeto a la diferencia, la colaboración y la armonía de trabajo”.

Es decir que la investigación es la base fundamental de la formación universitaria, y determina la calidad de los programas académicos, tal como se expresa desde los lineamientos del Consejo Nacional de Acreditación y el MEN, donde se reconoce la calidad de los mismos por la efectividad en sus procesos de formación para la investigación, el espíritu crítico y por sus aportes al conocimiento científico, a la innovación y al desarrollo cultural

A nivel nacional es de interés resaltar el trabajo desarrollado por Hernández (2003), denominado “Investigación e investigación

formativa” en la Universidad Nacional de Colombia, se realiza una distinción entre lo que es investigación formativa e investigación científica, aclarando desde la ley 30 de 1992 donde las universidades deben acreditar “su desempeño con criterio de universalidad en las siguientes actividades: la investigación científica y tecnológica, la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión de conocimiento y de la cultura universal y nacional”. Una universidad requiere de la investigación en sentido estricto como condición fundamental para asegurar la formación de un profesional de calidad, luego es inaceptable que una universidad descuide la exigencia de la investigación o no invierta lo suficiente en la creación y consolidación de los grupos capaces de llevarla a cabo. Esto muestra lo fundamental que es la conformación de grupos y semilleros de investigación al interior de las universidades capaces de liderar los procesos de investigación.

Por lo tanto se debe resaltar la importancia de realizar buena investigación científica tal como lo enuncia Mayorga (1999) desde el estudio “Los desafíos de la universidad latinoamericana en el siglo XXI”, resaltando que el desarrollo científico es un fenómeno de rápida acumulación de conocimiento y de generación y difusión de sus aplicaciones productivas, que se logra mediante una actividad sistemática de alto nivel de uso de las capacidades de la mente, conocida como investigación y desarrollo experimental (I+D). La I+D no sólo es lo que produce nuevos conocimientos y técnicas, sino también lo que contribuye a la formación de profesionales creativos. Los estudiantes de ahora deberán desempeñarse en un contexto caracterizado por la rápida evolución de todas las disciplinas, así como por la creciente interdependencia y fertilización cruzada de las mismas y la necesidad de enfrentar y resolver problemas nuevos que nadie pudo prever en el curso de su formación inicial.

Varios antecedentes sirven de base para la articulación de un programa nacional de semilleros de investigación (tomado de Oquendo, González y Castañeda, 2001):

La preocupación por consolidar una comunidad y cultura investigativas en el país, esfuerzo que se concreta en la fundación de Colciencias en 1968, la creación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología en 1990 y la Ley 30 de Educación Superior, en 1992, entre otros. La Constitución de 1991 hace más perentoria la importancia de consolidar saberes y avanzar en la construcción de conocimiento que dé respuesta a las problemáticas del país.

La Misión de Sabios: Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, conformada en 1994 con el fin de proponer las bases para una transformación de carácter educativo. Su informe, que mostró el aislamiento y rezago de Colombia frente al desarrollo de ciencia y tecnología en el mundo, generó un inusitado interés en el país.

Por los asuntos de la investigación científica. Se reveló la necesidad de formar más científicos, la urgencia la curiosidad en la cotidianidad universitaria, desmitificar y democratizar la investigación, así mismo, buscar la renovación - de las estructuras académicas tradicionales para crear una organización más flexible y pluralista con un verdadero ambiente para el cambio. Esto implicó reformular la forma transmisionista de la enseñanza de la investigación y contextualizar nuevos modelos flexibles y adaptables a las situaciones cotidianas. A partir de aquí se propuso la investigación como eje de la vida universitaria.

Colciencias inició en 1998 un inventario de los grupos y centros de investigación existentes en el país, con el objetivo de conformar el escalafón científico nacional y proponer unas políticas de financiación y apoyo. También llevó a efecto los primeros escalafonamientos de grupos acompañados de una política de Ciencia y Tecnología.

La acreditación de los programas educativos por parte del JCFES, tiene como requisito la integración de la investigación dentro de la formación académica.

En la definición de su misión, todas las universidades contemplan la investigación como uno de los ejes centrales de su desarrollo.

Muchas de ellas impulsan políticas de cambio y promoción de programas de maestría y doctorado.

La necesidad de transformar la educación colombiana, crea la necesidad de constituir diversos espacios donde el método transmisionista y pasivo sea cambiado por uno más participativo y crítico, donde los estudiantes hagan parte de esta transformación.

En algunos ámbitos universitarios se ha discutido, adicional a la vinculación de los estudiantes en la investigación, la importancia de aportarles en su formación integral, no sólo en técnicas sino en ambientes donde se propicien discusiones acerca de la filosofía y la metodología científica, la responsabilidad de los investigadores para con la sociedad, el verdadero enfoque de la ciencia al servicio de la sociedad, su ética y la divulgación del conocimiento. Esta formación investigativa debe ir de la mano de la formación integral donde haya un mayor aporte del saber, compromiso y más responsabilidad que permitan la transformación de la universidad hacia una cultura de la investigación con una comunidad de aprendizaje reflexiva, crítica y con proyección social.

Los semilleros de investigación emergen, entonces, como un espacio de formación integral que aspira subsanar o complementar el currículo universitario (Ossa y Sierra, 2001), como respuesta a la inconformidad hacia un sistema educativo que, desde edad temprana, privilegia la “motivación extrínseca” para el aprendizaje al poner el énfasis en la nota, y no la “motivación intrínseca”; esto es, la dedicación al estudio por el propio compromiso responsabilidad y entusiasmo por el aprendizaje. este Reiteradamente se ha asociado la creatividad con aquellas personas que derivan su interés principalmente del disfrute lúdico, satisfacción y desafío del trabajo mismo más que por presiones externas (Hennessey y Amabile, 1995, p.11) Son las buenas preguntas las que conducen a una buena investigación coincidiendo con Postman y Weingartner (1969).

En el ámbito nacional se puede observar la investigación, en la formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo la cual busca la comprensión de los referentes más importantes del enfoque de las competencias en la educación actual, con el fin de orientar el proceso de diseño curricular y la implementación de proyectos de transformación curricular en las diversas instituciones educativas y en las universidades en el marco de la formación por ciclos propedéuticos; para la presente investigación este documento aporta desde lo teórico, haciendo claridad al concepto de competencias desde una mirada de la teoría del pensamiento complejo, la cual tiene en cuenta el contexto y la búsqueda continua de la formación de la persona ética, emprendedora y competente llevándola así a mejorar el medio donde se desenvuelve.

Todo esto llevó a pensar desde el proyecto denominado “formación en competencias investigativas a los estudiantes de semilleros de investigación en la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta” a fortalecer mediante un proceso de formación continua a estudiantes de semilleros de investigación, generando cultura investigativa y buscando desarrollar un proyecto de investigación con los estudiantes en la medida que se desarrolla el proceso de formación, porque para “aprender a investigar se aprende investigando” y de esta forma se motiva al estudiante y se logra una participación más activa.

Conclusiones

La investigación, como eje central de procesos de producción científica, es la herramienta principal para el desarrollo de sociedades que tengan como objetivo la formación de ciudadanos constructores de conocimiento y globalizados. Es de entenderse que esta formación debe adquirirse desde los primeros años de escolaridad, pero es en la educación superior, cuando los estudiantes han alcanzado el estadio de las operaciones formales, entendidas como la capacidad de pensar en forma abstracta y de razonar, según la teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget donde toma mayor relevancia la reflexión didáctica que debe hacer el docente para fortalecer y ex-

plotar los talentos innatos que subyacen en el interior de cada ser humano, que como bien es sabido, es un explorador de su realidad.

Desarrollar investigación como estrategia pedagógica es una idea donde convergen intereses de docentes, estudiantes y comunidad científica en general, centrado en la solución de problemas, sistematización, exploración de literatura y contextos para llegar a la generación de conocimiento. Una respuesta a esto es la investigación, pese a posiciones que consideran a esta una actividad especializada exclusiva de avanzados grupos académicos posgraduales, donde se cuenta con las personas en formación que pueden responder a la rigurosidad de la investigación. Pero considerar la investigación una alternativa pedagógica en el proceso de formación.

Acudir a la investigación en el entorno académico cotidiano hace posible superar la concepción clásica de la educación, donde el docente transmite conocimientos científicos como verdades absolutas para dar paso a una concepción activa donde el conocimiento es construido por las personas a quienes educa. La investigación emancipa el concepto tradicional de educación posibilitando que los docentes abandonen la condición de sujetos pasivos para tomar la condición de participantes activos del proceso de formación. A su vez, el educando se forja como un individuo crítico de la realidad, de los contextos que lo rodean, del propio saber transmitido por el docente. Construye el conocimiento a través del pensamiento crítico y divergente de su realidad (Saul, 2002, p. 349).

La educación superior juega un papel importante en la culturización científica de un país, de allí a que recaiga sobre ésta la responsabilidad social de comprometerse con la formación intelectual y científica de sus estudiantes. Uno de los grandes retos que enfrenta la educación actual es lograr incorporar la investigación como estrategia pedagógica en la formación de jóvenes. Los modelos educativos actuales deben concebir la investigación como una metodología a través de la cual los sujetos consigan dar solución o descifrar la realidad a partir de las interrogantes y problemáticas identificadas por ellos mismos. La investigación como estrategia pedagógica per-

mitirá posicionar a la persona en un nivel crítico donde los cuestionamientos sobre su entorno se vuelven permanentes, evolucionan y le son de interés. Para ello, es muy importante potenciar de manera permanente las capacidades cognitivas, sociales y comunicativas de los sujetos en formación, a través de las cuales podrán llevar a cabo exploraciones del mundo que les rodea hacia la búsqueda de un sentido comprensivo a determinada situación que les genere inquietud (Manjarrés, 2007, p. 4).

Para la Universidad Simón Bolívar - sede Cúcuta, la formación de jóvenes en investigación garantiza la construcción de conocimiento científico que brinde soluciones a diversas problemáticas del contexto local, regional, y nacional. A su vez, les permite competir con los más altos estándares internacionales de competitividad investigativa a través de un proceso de formación continua que permita generar vínculos entre los programas académicos y diferentes sectores sociales que conlleven al mejoramiento de la calidad del trabajo científico, de manera que se pueda lograr mayor impacto de las diferentes disciplinas y profesiones, donde se brinde a la región una Universidad generadora de conocimiento reconocida y posicionada ante Colciencias con mejores programas académicos y con jóvenes con competencias científicas

Referencias

- Bolívar, C. y Torres, V. (2005). La enseñanza de la investigación en la universidad: el caso de una universidad pública venezolana. *Investigación y Postgrado*, 20 (2), 13-34.
- Fernández Moreno, J. M. (Enero-Marzo de 1999). Paulo Freire: una propuesta de comunicación para la educación en América Latina. *Comunicación Eucativa* XIII (13).
- Fernández, C. (2011). La investigación: un valor agregado al profesional en educación. *Lumen* (en línea), (12).
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

- Hennessey, B.A., y Amabile, T.M. (2005). Extrinsic and intrinsic motivation. In N. Nicholson, P. Audia, & M. Pillutla (Eds.), *Blackwell Encyclopedia of Management, Second Edition, Organizational Behavior* (121-122). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Hernández, C. A. (18 de Mayo de 2003). Investigación e investigación formativa. *Nómadas*, 183-193.
- Hernández, R., y Collado, C. (2014). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill. <https://guayacan.uninorte.edu.co/divisiones/ieselumen/ediciones/12/articulos/la-investigacion-un-valor-agregado-al-profesional-en-educacion.pdf>
- Maldonado, L. F., Landazábal, D. P., Hernández, J. C., Ruíz, Y., Claro, A., Vanegas, H., y Cruz, S. (2007). Visibilidad y formación en investigación. Estrategias para el desarrollo de competencias investigativas.
- Manjarrés, M. (2007). La investigación como estrategia pedagógica del programa Ondas de Colciencias. San José: X Reunión de la Red de Popularización de la Ciencia y la Tecnología en América Latina y el Caribe (RED POP - UNESCO) y IV Taller “Ciencia, Comunicación y Sociedad”.
- Mayorga, R. (Septiembre - Diciembre de 1999). Los desafíos a la universidad latinoamericana en el siglo XXI. (OEI, Ed.) *La Revista Iberoamericana de Educación* (21). Obtenido de <http://rieoei.org/rie21a02.htm>
- Molineros Gallón, Luis Fernando (2009). Orígenes y dinámicas de los semilleros de investigación en Colombia, la visión de los fundadores. Universidad del Cauca y Antioquia.
- Oquendo, S.; González, V. y Castañeda, B. (Compiladores) (2001). *Semilleros de Investigación: una emergencia en pos del conocimiento y la ciudadanía*. Medellín: Red de Semilleros de Investigación de la Universidad de Antioquia (RED SIN). Ossa, Jorge. 2003 *Los semilleros de investigación: hacia la reflexión pedagógica en la educación superior*. Medellín: Fondo Editorial Biogénesis, p. 11.
- Ossa, Jorge, Sierra, Zayda (2001) *Los semilleros de investigación como alternativa pedagógica y didáctica para la construcción de un espíritu investigativo*. Grupo de Investigación CHHES - BIOGÉNESIS, Grupo de Investigación Diverser Universidad de Antioquia.
- Peña Vera, Tania y Pirela Morillo, Johann (Enero/Junio de 2007). La Complejidad del análisis Documental. *Información, Cultura y Sociedad* N° 16.

- p. 55 - 81. Universidad del Zulia. Facultad de Humanidades y Educación. Estado Zulia, Venezuela.
- Postman, Neil & Weingartner, Charles (1969). *Teaching as a subversive activity*. New York: Dell Publishing Co. 219p.
- Restrepo Gómez, Bernardo (2003). *Investigación Formativa a Investigación Productiva de conocimiento en la Universidad*. Nómadas (Col), núm. 18, Mayo 2003, pp 195-202. Universidad Central de Colombia.
- Restrepo, Bernardo (2003). "Formación Investigativa e Investigación Formativa: acepciones y operacionalización de esta Última". Documento de trabajo del Comité Nacional de acreditación de la educación superior. -CNA. ICFES. p. 1.
- Sancho Gil, Juana (2001). *Docencia e investigación en la universidad: Una profesión, dos mundos*. Universidad de Barcelona. Educar 28.
- Saul, A. (Coord.) (2002). *Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Serrano, J. (2006). jano.unicauca.edu.co/hectorj/semilleros.
- Tornimbeni, Silvia, et al. "Concepciones De Expertos Sobre Las Competencias Para Investigar En Psicología." *Enseñanza e Investigación en Psicología* 16.1 (2011): 5-13.
- Torres, L. C. (15 de Junio de 2016). *Para qué los semilleros de investigación*. Obtenido de http://datateca.unad.edu.co/contenidos/210115/Documento_reconocimiento_Unidad_No_1.pdf
- Universidad Nacional Abierta, Dirección de investigaciones y posgrado, Maestría en ciencias de la educación (2004). *Las líneas de investigación y la formación de investigadores: una mirada desde la administración y sus procesos formativos*.
- Varsavsky, Oscar. *Hacia una Política Científica Nacional*, Buenos Aires Ediciones Periferia, 1972 Enero, 1984.
- Villar, V. M. Á., Hechavarria, O. O., y Sánchez, A. G. (2011). *La formación de competencias investigativas profesionales, una mirada desde las ciencias pedagógicas*. Cuadernos de Educación y Desarrollo, (24).
- Zúñiga, M. y García, J. (1998). *Investigación en educación: procesos, interacciones y construcciones*. San José: EUNED.

Capítulo 2

Tendencias de la formación investigativa universitaria. Un acercamiento a su estado del arte^{1*}

*Leida Marcela Martínez Becerra²,
Yurley Karime Hernández Peña³,
Carolina Ramírez Martínez⁴*

Resumen

El capítulo describe tendencias de la formación investigativa universitaria en los ámbitos internacional y nacional, a partir de tres categorías. Los Problemas que afronta la formación investigativa universitaria, las tendencias epistemológicas y pedagógicas, y las estrategias y prácticas de dicha formación, teniendo en cuenta las modalidades de investigación formativa e investigación en sentido estricto. El estudio se desarrolla mediante el paradigma introspectivo-vivencial con método de revisión documental, mediante la técnica de análisis de contenido utilizando como instrumento la matriz de antecedente. Para ello se rastrearon 50 unidades de análisis “documentos” en diferentes bases de datos especializadas como Scielo, Redalyc, Dialnet, Proquest, Ebsco host, Google académico. Los hallazgos develaron que en lo nacional e internacional se visibiliza una débil relación entre la docencia y la investigación como factor que influye en la formación en investigación de los estudiantes. Surge la necesidad de articular el vínculo entre lo epistemológico, lo teórico y las estrategias didácticas para que exista una dialéctica del enfoque constructivista propuesto por los autores. Entre las prácticas encontradas resaltan los semilleros de investiga-

* Ver página siguiente.

- 1 Capítulo resultado del proyecto de Formación para la investigación adelantado por la coordinación de semilleros de la Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta.
- 2 Trabajadora Social. Joven investigadora COLCIENCIAS. Adscrita al grupo de investigación Educación, Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar:
- 3 Licenciada en Biología y Química. Magíster en Docencia de la Química. Doctorando en Educación (Universidad Simón Bolívar). Coordinadora para la formación en investigación y semillero de la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. Grupo de Investigación Educación, ciencias sociales y humanas. Centro de Investigación CEDEP.
- 4 Trabajadora Social. Especialista en Práctica Pedagógica Universitaria. Magíster en Práctica Pedagógica. Doctorando en Educación. Especialista en Gerencia Social. Docente Universitaria.

ción, el seminario y estrategias diseñadas por las universidades orientadas a incluir el impacto social dentro del ejercicio investigativo.

Palabras clave: Formación investigativa, investigación formativa, investigación en sentido estricto.

Tendencies of the University Research Training. An Approximation to His Status of the Art

Abstract

The chapter describes tendencies of the university research training at the international and national levels, from three categories. Problems that facing university research training, epistemological and pedagogical tendencies and strategies and practices of that training, taking into account the modalities of research training and research in the strict sense. The study is developed through experiential paradigm introspective method of document review, through the content analysis technique using as matrix background. For this it tracked 50 analysis units of “documents” in different specialized databases as Scielo, Redalyc, Dialnet, ProQuest, Ebsco host, academic google screened. The findings unveiled in the national and international a weak relationship between teaching and research as a factor influencing the research training of students is made visible. Arises the need to articulate the link between epistemological, theoretical and teaching strategies so that there is a dialectical constructivist approach proposed by the authors. Among the practices they found highlight the seedbeds of research, seminar and strategies designed by universities aimed to include social impact in the research exercise.

Keywords: Research training, formative research, research strictly.

Introducción

La universidad es el escenario responsable de formar el capital humano, capaz de generar procesos que propicien el desarrollo social, y para ello se apoya de la investigación como estrategia de enseñanza, convirtiéndose en una actividad que le da razón de ser su propósito formativo, al mismo tiempo que representa la base para la generación de nuevo conocimiento.

Díaz (2012) plantea que la misión de la universidad es “preservar, desarrollar y promover, en estrecho vínculo con la sociedad la herencia cultural de la humanidad, contribuyendo a su desarrollo sostenible a través de las tres funciones básicas: la formación, investigación y extensión” (p.15). A partir de allí, la investigación se concibe como una actividad que le da razón de ser al propósito universitario, actuando como engranaje de estas funciones, pues mantiene una estrecha relación con la formación de los estudiantes, y logra articular mediante sus resultados alternativas que son aprovechadas por el sector externo, generando aportes desde extensión. Restrepo (2003) puntualiza que la investigación universitaria es “un proceso de búsqueda de nuevo conocimiento, proceso caracterizado por la creación del acto, por la innovación de ideas, por los métodos rigurosos utilizados, por la autocrítica y por la validación y juicio crítico de pares” (p. 196).

A manera de comprensión en el presente trabajo se debe dejar claro que la investigación universitaria se divide en dos modalidades. primero, la investigación formativa, vista como asunto pedagógico relacionado directamente con el currículo, la docencia, las estrategias didácticas, y el aprendizaje en el aula, es decir que se trata de un proceso no tan comprometido con la generación de nuevo conocimiento, sino más bien de un propósito formativo, su intención es que el estudiante apropie las fases de una investigación, los métodos y técnicas que se pueden utilizar; así como la posibilidad de generar habilidades cognoscitivas como la analítica, la observación, capacidad de búsqueda, selección y sistematización de información, habili-

dad para y adaptabilidad interdisciplinaria. La segunda modalidad es la investigación en sentido estricto, vinculada más hacia un nivel de posgrados; es decir maestría, doctorado y los líderes investigadores que se desenvuelven en el escenario académico como profesionales dedicados a generar nuevo conocimiento. Esta modalidad exige una capacidad rigurosa en cuanto al manejo teórico y metodológico, el cual debe estar muy unido a fundamentos epistémicos, que lleven a resolver de manera integral los problemas abordados por cada investigador.

En este orden de ideas sugiere Restrepo (2003), de quien se apoya la anterior conceptualización sobre las modalidades investigativas, que tanto la investigación formativa como la investigación en sentido estricto, suponen la toma de consciencia y el fomento de la cultura investigativa. A partir de esto, la formación investigativa contribuye, en la educación universitaria, con “la doble función de formar a aquellos que se dedicarán propiamente a la investigación y a quienes se desempeñarán en oficios fuera del campo académico” (Granada y Aguirre, 2015, p. 203).

Marco teórico

Cada vez es más frecuente evidenciar la importancia que tiene la formación investigativa en la dinámica universitaria, debido a su rol en la generación y construcción de nuevo conocimiento, constituyéndose como un elemento clave en el proceso educativo, tanto de carácter pedagógico como de aproximación a las realidades y problemáticas del contexto social, es decir que a través de ella se propicia la relación academia-sociedad.

Al revisar significado de la formación se establece que su propósito es “dar forma, estructurar algo a lo largo de un proceso” (Restrepo, 2003, p. 202 citado en Rojas y Aguirre, 2015, p. 201). Así mismo se asume como “un proceso continuo de hacer-se humano” y de “relación dinámica de la información externa que recibe el sujeto, su transformación a partir de la cultura que tiene el actor y que se transforma en un proceso de generación de nuevo conocimiento,

que transforma no solo a los individuos, sino al contexto del que forma parte y desarrolla” (Díaz, 2012, p. 16).

Por su parte Aldana y Calero (2014) definen formación investigativa:

Como la interiorización de actitudes, aptitudes y valores inherentes a la investigación, no necesariamente transmitidos por otros o tomados de la literatura científica y académica, sino contruidos e interiorizados por el mismo sujeto, con apoyo de las herramientas adquiridas durante su formación académica y en su experiencia de vida (p. 186).

Teniendo en cuenta la importancia de la investigación para la misión universitaria, se debe aclarar que la formación en, por y para la investigación no siempre se entienden de la misma manera. Moreno et al. (2003) citado en Rojas y Aguirre (2015) precisan que la “formación en hace referencia al contenido del saber adquirido o por adquirir; la formación por alude a procedimientos o mediaciones que se utilizarán para apoyar al sujeto que aprende; la formación para se refiere a la práctica, función o profesión que habrá de desempeñar el sujeto en formación.” También resaltan que la “formación investigativa tiene diferencias de acuerdo al nivel educativo en el que se desarrolle” (p. 203). La investigación formativa se vincula hacia el pregrado y a la especialización, cuyo propósito es trabajar las competencias que muchas veces no fueron reforzadas en la educación básica y secundaria; mientras que la investigación en sentido estricto está más relacionada con maestría y doctorado, es donde se concreta la generación de nuevo conocimiento (Restrepo, 2003, s.p.).

Es necesario ahora abordar el concepto de investigación formativa “como estrategia pedagógica en y por la investigación a través de actividades que no necesariamente están involucradas en proyectos que logren resultados científicos. Ella alude a la dinámica de la relación con el conocimiento que debe existir en todos los procesos académicos y pedagógicos” (Anzola, 2007). Respecto a lo anterior se puede decir, que la investigación formativa se visibiliza como un

asunto pedagógico en la educación universitaria el cual involucra la relación docencia e investigación a través de aprendizaje de la misma investigación, el cual tiene en cuenta diferentes estrategias de enseñanza, es decir que desde su naturaleza, la investigación formativa incorpora mediante la didáctica elementos que ayudan a la comprensión integral de los saberes.

Por otra parte, la formación para la investigación es aquella que desarrolla la cultura investigativa y el pensamiento crítico y autónomo que permite a los actores acceder a los nuevos desarrollos del conocimiento; también se puede definir como un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistemática, el acceso a la búsqueda, análisis y sistematización del conocimiento, así como, la apropiación de técnicas, métodos y el desarrollo de las habilidades, hábitos y actitudes que demanda la realización de la práctica investigativa (Díaz, 2012, p. 17).

Así mismo, son importante los aportes de Guerrero (2007), quien define la formación para la investigación como el “conjunto acciones orientadas a favorecer la apropiación y desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para que estudiantes y profesores puedan desempeñar con éxito actividades productivas asociadas a la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación, ya sea en el sector académico o en el productivo” (p. 190).

Metodología

El estudio fue desarrollado mediante el paradigma introspectivo vivencial, empleando un método de revisión documental, planteado por Suárez, como “una investigación científica cuya búsqueda o indagación se basa en la localización, registro, recuperación, análisis e interpretación de fuentes bibliográficas” (2007, p. 17). En esta indagación el investigador se dedica a reunir y seleccionar datos que están en forma de “documentos” o unidades de análisis para el estudio de un fenómeno específico. Como técnica de recolección de informa-

ción se empleó el análisis de contenido, utilizando como instrumento la matriz de antecedentes.

Los pasos desarrollados para la revisión han sido los siguientes:

1. Definir los objetivos de la revisión. Describir aspectos relacionados con la formación investigativa universitaria en los ámbitos internacional y nacional.
2. Recolección de documentos: Se rastrearon 50 unidades de análisis “documentos” en diferentes bases de datos especializadas tales como scielo, redalyc, dialnet, proquest, Ebsco host, google académico.
3. Organización de la información: se clasificaron los documentos de acuerdo al ámbito, año y contexto de la investigación. 25 referentes desde lo internacional y 25 desde lo nacional, en un periodo de tiempo comprendido desde el año 2004 al 2016. En la búsqueda se encontraron 22 artículos de resultados, 12 artículos que presentan propuestas de modelos y estrategias para la formación investigativa, 7 artículos de revisión, 6 de reflexión, 2 tesis de maestría, y una investigación terminada mediante informe técnico (Tabla 1).

Tabla 1. Clasificación de las unidades de análisis

Tipología de la unidad de análisis	Ámbito internacional	Ámbito nacional
Artículos de resultados	11	11
Artículos con propuestas	8	4
Artículos de revisión	5	2
Artículos de reflexión	2	4
Tesis de maestría	0	2
Informe técnico	0	1

Fuente: Autores.

Hallazgos

Problemas que afronta la formación investigativa universitaria

Ámbito internacional

En Cuba a pesar de que se insiste en la importancia de la formación investigativa, todavía no ha sido capaz de resolver los problemas de la ciencia y la profesión, ya que el método científico para resolver problemas profesionales se aplica muy poco y hay ausencia de estrategias que propicien la reflexión y pensamiento científico en estudiantes y egresados en relación al contexto en el que se desenvuelve (Piña y León, 2015).

Lo expuesto acá concuerda con un estudio realizado en la universidad de la habana que buscó caracterizar la formación de competencias investigativas en la carrera ciencias de la Información en el cual se especifica que una de las tendencias en el currículo es el impulso del enfoque por competencias incluido a través de los planes y programas de estudio pero que aun así existen debilidades de la formación como la descontextualización de temas de investigación, la escasa dialéctica, la poca apropiación de métodos y herramientas que no sea de investigación cuantitativa, la disminución de la orientación de investigaciones de campo en las diferentes asignaturas y la discontinuidad en las direcciones de investigación durante la carrera. (Fernandez y Cardena, 2015), Además Fernández et al. (2008), en un estudio que diagnosticó la preparación científica de los estudiantes de la carrera de Medicina en la Facultad de Ciencias Médicas concluyen que es necesario perfeccionar la actividad científica estudiantil y realizar acciones pedagógicas para mejorar la preparación de estudiantes y tutores, teniendo en cuenta que el de tiempo que se le dedica a los contenidos de metodología de la investigación durante la carrera es insuficiente, por ejemplo en la en la mayoría de los perfiles profesionales de la carrera de estomatología, no se visibiliza en el perfil del egresado, una preparación para la investigación, lo que su-

giere un perfeccionamiento de los currículos, una inclusión del componente investigativo para reforzar el perfil profesional (Rosales y Valverde, 2008).

López (2014) luego de diagnosticar la experiencia investigativa en una facultad de ciencias económicas concluye que por lo general en las universidades no existe cultura investigativa, al mismo tiempo, analiza que la investigación es cosa aparte de la docencia, ya sea porque no les gusta, otros porque tienen más de 20 años de impartir clases sin hacer investigación, entre otros factores. Incluso Pascual (2014) llega a cuestionar la posibilidad de desempeñar los roles de docente-investigador en forma simultánea resaltando que la formación en investigación contribuye, principalmente, al desarrollo de profesionales reflexivos capaces de repensar y transformar su propia práctica, en este sentido refiere

El concepto del docente-investigador, que surge con el objetivo de articular ambas funciones en la figura del docente, es un concepto que conduce a un doble engaño. En primer lugar, porque parte del desconocimiento de que la docencia y la investigación constituyen oficios diferentes, que requieren distintas destrezas y plantean distintas exigencias (p. 180).

Para reforzar lo anterior, los docentes de educación superior necesitan conocer los métodos y técnicas de enseñanza y aprendizaje, los método como camino y la técnica como proceso, Paim, lappe y Rocha (2015) proponen hacerlo a través de la educación problematizadora, que se reúne como un método de instrucción socio-individualizado.

Entre tanto, una investigación realizada por Martínez, Alfaro y Ramírez (2012) indican dos tipos de factores que influyen en la formación de investigadores educativos, estos factores son los institucionales, donde interviene la visión sobre la investigación educativa, la estructura del proceso para el desarrollo del proyecto, la formación previa en investigación, los medios de comunicación entre tesista-tutor y el soporte teórico; y los factores personales en los que se en-

cuentra la incidencia de las habilidades del tesista, las interacciones y la retroalimentación, la experiencia previa, la personalidad y el uso de organizadores.

Ámbito nacional

Muñoz y Sarmiento (2015) argumentan que, aunque en la mayoría de los programas, la formación en investigación se proyecta dentro del paradigma crítico socio-humanístico, cuando se le hace una lectura a la didáctica del proceso formativo, la crítica, pareciera esfumarse, por lo tanto es importante propiciar el vínculo entre lo epistemológico, lo teórico y las estrategias de enseñanza. Este hallazgo es consecuente con los resultados de una indagación sobre el componente curricular y contenido educativo en la formación investigativa con programas de posgrados, donde se revisaron tres casos cuya intencionalidad era formar el sentido crítico y autónomo, pero no fue posible identificar con claridad las estrategias didácticas dentro de los planes de estudio para lograrlo, ni los esquemas educativos concretos para dinamizar las funciones cognitivas superiores en los estudiantes de maestría y doctorado (Guerrero, 2011).

Por otra parte Rojas y Méndez (2013) concluyen que los problemas asociados a la investigación formativa y la formación de carácter científico de las universidades colombianas tienen que ver con la falta de consenso entre la importancia de la ciencia y el desarrollo social, la débil relación entre la docencia y la investigación. Debido a que muchos docentes no tienen en cuenta la investigación en su función docente, ya sea porque no tienen los conocimientos para hacerlo o por el tiempo disponible que implica investigar (Ríos, 2014), la indagación hecha por este autor también da cuenta que en el desarrollo de los cursos y los semilleros de investigación se genera producción investigativa, solo que esta producción es relativamente poca y de fines académicos más que como aporte a la solución de problemas sociales. Además, al revisar los datos de Maldonado et al. (2007), se muestra que la investigación formativa se desarrolla a través de semilleros de investigación y el trabajo de grado investigativo o proyec-

tos de extensión a la comunidad, pero existe poco acompañamiento por parte de los tutores.

El problema gira entorno a los esquemas pedagógicos dogmáticos y autoritarios resistentes al cambio y principalmente, la ausencia de comunidades académicas consolidadas en educación y pedagogía. Así mismo, se suman a la problemática, otras dificultades que tiene origen en los modelos educativos profesionalizantes como: la preponderancia de una educación que ha privilegiado la trasmisión de conocimientos más que la producción de los mismos en detrimento de la formación de sujetos autónomos, el divorcio entre la docencia y la investigación y la existencia de una estructura pensada para la enseñanza, mas no para la organización que exige la investigación. Estos problemas no han sido ajenos a la vida académica de la Universidad de Antioquia, en la cual, según un diagnóstico de la misión de ciencia y tecnología, educación y desarrollo, se adolece de currículos flexibles que fomenten la interdisciplinariedad e incorporen micro currículos que integren los saberes científicos y humanísticos (Osorio, 2008).

Pocas competencias de escritura, al momento de estructurar propuestas de investigación y desarrollar los proyectos, los estudiantes parecen no contar con las competencias suficientes (Landazábal, et al., 2010), sin embargo, no se trata solo de una debilidad de los estudiantes sino también en los docentes, ya que cuando un plan de formación es construido con prácticas y técnicas estandarizadas, pensado como escalera, tiende a restringir la investigación. En este sentido, escribir no va más allá de diligenciar, y por eso termina convirtiéndose, para muchos maestros en una carga pesada sin valor propio. Por lo tanto, escribir deja de ser una tarea, un requisito, una diligencia, cuando se vivencia, es decir, cuando la escritura propicia la subjetivación (Ortiz, 2010).

Tendencias epistemológicas y pedagógicas de la investigación universitaria

Ámbito internacional

Los referentes de reflexión, revisión y propuestas muestran que una tendencia epistemológica importante que se ha encontrado es la investigación-acción como estrategia pedagógica, la cual ha tenido una importante influencia en las últimas tres décadas siendo usada habitualmente (Fernández y Johnson, 2015, p. 93). Así mismo, Martínez y Márquez (2014) resaltan que desde la investigación-acción “el proceso de enseñanza aprendizaje se estructura a partir de situaciones de interés para los participantes tomando en consideración los siguientes pasos. La formulación de problemas por los propios estudiantes con la participación del profesor; la búsqueda y prueba de soluciones” (p. 36) señalando además que el aprendizaje es consecuencia del propio trabajo de investigación sobre la práctica de aquel que lo llevó a acabo, donde se integran como participantes, tanto el profesor como los estudiantes, lo que rompe con la relación tradicional entre alumno-docente.

A su vez, un referente que especifica las tendencias actuales del proceso de formación de habilidades investigativas en estudiantes de la carrera de medicina realizada en Cuba, encuentra aprendizaje basado en problemas (ABP) como enfoque pedagógico impartido desde “la necesidad de replantear tanto los contenidos como la forma de enseñanza de la medicina, con la finalidad de conseguir una mejor preparación de sus estudiantes para satisfacer las demandas de la práctica profesional, y como modelo educativo ha venido desempeñando un papel preponderante en el diseño de nuevas propuestas curriculares” (Herrera, 2013 p. 41), así mismo ya no sólo en la carrera de medicina, sino en muchas otras de la educación superior. El autor señala que se ha venido utilizando desde 1960, expandiéndose en universidades de estados unidos, Canadá, Latinoamérica y el mundo, y plantea que “en cada escenario formativo de la carrera de medicina durante el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje el

profesor plantea un problema relacionado con el programa o disciplina que imparte y con el cuadro de salud, de modo que induzca al estudiante al pensamiento independiente, al igual que a una comprensión de las cosas más nuevas, más profundas y más duraderas, a través de la búsqueda de respuestas. Por su parte, el estudiante debe buscar respuestas ante los problemas que se le plantea, desarrollando en él la inquietud por la búsqueda de los elementos que le permitan enfrentar con acierto una cuestión que requiere ser resuelta” (Herrera, 2013 p.41).

Otra de las tendencias encontradas desde el anterior referente es el modelo para el desarrollo de habilidad para la investigación, que consiste en preparar a los estudiantes para ampliar, a lo largo de un periodo de tiempo, las habilidades que requieren para el proceso de investigación, impone considerar una cuidadosa planeación. En este sentido, Willison y O'Regan proponen un modelo para el desarrollo de habilidades investigativas. Igualmente las estrategias didácticas activas en el marco del paradigma cognitivo del currículo, aparecen como otra de las tendencias encontradas por Herrera (2013), al recalcar que es importante generar dentro del currículo los espacios para que el estudiante profundice aquellas áreas de su interés, a través de diferentes formas de organización de la enseñanza, participación en proyectos de investigación dentro de líneas conformadas por docentes y estudiantes, esta tendencia apunta a replantear estrategias didácticas que garanticen la obtención en los estudiantes de habilidades investigativas que les permitan en su modo de actuación hacer uso óptimo de la investigación para resolver problemas de salud, estrategias que incluyen seminarios de investigación, talleres, foros, mesas redondas, paneles, charlas y sesiones de discusión, como actividades colectivas. Se debe enseñar un método de aprendizaje que le permita al estudiante abordarlo en forma individual: “enseñar a aprender”.

Por otra parte, otro aporte significativo lo constituye el constructivismo que según Martínez y Márquez (2014) ha estado presente en los estudios de formación y desarrollo de habilidades investigati-

vas del contexto latinoamericano. Mediante esta visión se reconoce que todo conocimiento es una construcción humana y que existen estructuras previas para la construcción de ese conocimiento.

Los estudiantes tienen un papel activo en la determinación de lo que aprenden de manera individual y colectiva. Trabajando con otros el estudiante resuelve problemas y propone soluciones a partir de una estructura conceptual y metodológica que debe poner a operar, así como del compromiso con su propio aprendizaje (voluntad de aprender). Se dice que esta perspectiva curricular es más próxima al trabajo actual de los científicos (Krafthenco y Hernández, 2000 p. 96 citado en Martínez y Márquez, 2014).

Continuando con el anterior referente la formación investigativa desde la lógica de desarrollo de habilidades es otra tendencia y se diferencia a la lógica de contenidos a incorporar y pasos a seguir o lo que es, la formación investigativa desarrollada en el aprendizaje de teorías. “Se vincula a los principios de la educación aprender a aprender y aprender a hacer, así como con la tendencia pedagógica del constructivismo. En él se integran los componentes formales y procesuales de la investigación desde una visión sistémica entre conocimientos, habilidades y valores” (Martínez y Márquez, 2014, p. 43).

Además un proceso de investigación que buscó abonar el campo teórico vinculado con la pedagogía de la formación en investigación, que indagó sobre la transformación de las conceptualizaciones acerca de la investigación científica en ciencias sociales que realizan los alumnos de la materia Investigación y estadística educacional en Argentina en el cual se determinó mediante los datos analizados que los alumnos “logran conceptualizar a la investigación científica como una práctica social, anclada en un momento social, histórico, político y en un determinado clima de ideas; es decir en un determinado contexto de descubrimiento. También llegan a reconocer y diferenciar la existencia de tres modos de operar: verificativo es decir desde la objetividad, generativo el cual está aferrado desde el paradigma hermenéutico y participativo anclado a la teoría social crítica” (Sirvent, 2011).

En la revisión realizada a nivel internacional también hay que destacar tendencias presentadas a partir modelos y/o estrategias que se han creado bajo corrientes epistemológicas y que diversos autores han propuesto para abordar la formación investigativa.

Una de ellas es la propuesta de integración de los saberes por competencias con enfoque de profesionalización pedagógica en el profesor universitario, realizada por Barbon, López y Figueredo (2014), en donde exponen la idea de una formación que “no esté limitada cursos de metodología de la investigación sino que debe comprender toda aquella preparación para el mejoramiento del desempeño de la actividad científica que desarrollan los profesores, a partir de la apropiación de saberes científico pedagógicos que tributen al desarrollo de competencia científico investigativa” (p. 253). De acuerdo a lo anterior los autores precisan que la formación de la competencia científico investigativa en el profesor universitario debe orientarse bajo el enfoque de profesionalización dado su carácter humanista, integral y centrado en la producción intelectual y el desempeño profesional en la que se involucra el saber; saber hacer; saber estar y convivir; y el saber ser (Barbon, Lopez y Figueredo, 2014, p. 255).

Otro modelo que emerge es el de enseñanza - aprendizaje por componentes cognitivos, metacognitivos, metodológicos, proyectivos y valorativos de los docentes, propuesto por Lema, Ferrer y Forgas (2016), orientado al mejoramiento de los desempeños de tipo profesional del docente. Considera necesario “la habilitación, preparación, formación y perfeccionamiento de recursos humanos en la gestión de la información, considerando la aplicación de técnicas y métodos de enseñanza modernos, con el uso intensivo de las tecnologías y el trabajo en la red como forma de integrar los contenidos, desarrollar habilidades e incentivar una estrategia progresiva del proceso enseñanza-aprendizaje en ciertas competencias básicas. Esto se hace con el fin de integrar en una dirección los componentes cognitivos, metacognitivos, metodológicos, proyectivos y valorativos; formando el eje principal educativo que permita cubrir las nece-

sidades de aprendizaje en los docentes” (p. 269). Así mismo Chacón (2013) desarrolló la estrategia de innovación de la práctica docente”, a la que se le ha denominado Proyecto Aula como política institucional cuyo propósito es “promover una cultura institucional de innovación continua en la práctica docente como una estrategia para consolidar el modelo educativo integral y flexible y del diseño curricular por competencias” (736), establecida mediante el paradigma del pensamiento complejo (con fundamento en Morin), el enfoque por competencias, la vinculación de la investigación con el aprendizaje y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Un estudio realizado por López y Pérez (2004), a través de un diagnóstico como proceso de toma de decisiones sobre la base del análisis y valoración de la información conscientemente recopilada en consecuencia de las múltiples interacciones que se establecen entre: el alumno del Instituto Superior Pedagógico con la escuela y el entorno, el profesor y el alumno de la carrera y viceversa, los alumnos de la carrera entre sí y la interacción de estos con el Instituto y el entorno, surgió la propuesta didáctica para el desarrollo de las habilidades de investigación en la formación inicial del profesorado en Cuba, cuya esencia es la formación de maestros para el trabajo en el instituto en y para la escuela en la vida (p. 17) Esta propuesta está soportada teóricamente en la psicología histórico cultural de concepción humanista basada en los postulados del materialismo dialéctico, específicamente en las ideas de Vigotsky y de sus discípulos, constituyendo las raíces más sólidas para su consolidación.

Izquierdo e Izquierdo (2010) presentan su la propuesta didáctica colaborativa para enseñar a investigar desde la investigación-acción, pensada desde el diseño de proyectos y la investigación grupal propiciando la incertidumbre y la complejidad y como un espacio abierto para la iniciativa por parte del alumno, protagonista de su propio aprendizaje a través de la integración con los demás estudiantes. “El aprendizaje colaborativo, como estrategia metodológica integrable en cualquier programa docente - desarrolla habilidades cognitivas y actitudinales, no sólo personales sino también sociales

- Enseña a pensar interactivamente y a escuchar de modo comprensivo –Capacita para la cooperación, el intercambio, la autonomía y la creación– potencia el pensamiento creativo y crítico, etc.” (p. 110). Se fundamenta en la teoría sistémica grupal interaccional y desde el constructivismo social.

Así mismo en la revisión emerge una tendencia que propone incluir la perspectiva epistemológica cualitativa en el currículo para alcanzar una renovada pertinencia social. “Lo que plantea como desafío a la formación en Investigación social y educativa dar cabida a aspectos que apuntan a lo esencialmente humano, tales como, las relaciones intersubjetivas, las acciones y sus relaciones con los contextos cotidianos, el estudio de los valores, las motivaciones, los sentimientos, las simbolizaciones, las resistencias, las identidades, los significados, las creencias” (Márquez, 2009, p.28), mediante “la experiencia de enseñar y aprender-haciendo con un enfoque fenomenológico y crítico, el abordaje de los procesos de formación pedagógica e investigativa de futuros docentes-investigadores” (Díaz, 2009, p. 194).

Ámbito nacional

Continuando con el ejercicio de la revisión también se encuentran ciertas tendencias epistemológicas que han servido para fundamentar la formación investigativa en las universidades de Colombia; Para ello hay que mencionar que en el país, las políticas nacionales de educación han hecho que la investigación se haya convertido en un elemento de acreditación universitaria que se evalúa desde múltiples indicadores los avances y apuestas institucionales, lo que ha obligado a muchas instituciones de educación superior a desarrollar dentro de su visión investigativa un enfoque de calidad; es por ello que ha emergido como una tendencia a apropiarse dentro de los componentes formativos estilos de enseñanza en los cuales se destaca el docente como potencializador del aprendizaje de los alumnos (Urrego, 2014, p. 4). Esta tendencia está articulada al enfoque de las competencias pensado para la cualificación del talento humano que

Guerrero (2007) define como las “categorías que articulan clases de saberes, habilidades y actitudes asociados a ámbitos de desempeño específicos” (p. 11). “El enfoque de la educación basado en competencias es funcional para formar en las personas habilidades que son requeridas por el mercado de trabajo, lo cual muestra una estrecha relación entre sistema educativo y productivo” (Rojas y Aguirre, 2015 p. 204).

Con respecto a las tendencias propuestas, Herrera (2010) sugieren los enfoques hermenéutico y crítico en las ciencias sociales, defendiendo la particularidad que se puede aprovechar en la investigación que se realiza con una intención pedagógica, para ello toma la concepción de fundacionistas como Wilhelm Dilthey (1980) para lo hermenéutico y Habermas (1988) que desde el enfoque crítico, “se plantea que la ciencia social debe unir los procedimientos empírico-analíticos con una comprensión del fenómeno social desde la perspectiva de los actores sociales que lo construyen o lo habitan, de modo que la teoría se haga relevante para los contextos sociales estudiados” (p. 56).

Pensar en la construcción de conocimiento científico desde la práctica, lo cual constituye uno de los problemas centrales para pensar la pedagogía como un campo de producción de conocimiento en las ciencias sociales. Al asumir que la ciencia no sólo tiene que ver con el aislamiento de un fenómeno en términos de variables experimentales dirigidas a la contratación de teorías, sino que la ciencia social tiene que ver, fundamentalmente, con una relación de comprensión entre el investigador y la realidad social que estudia, queda abierto el campo para pensar en una práctica social que es, al mismo tiempo, una práctica de construcción sistemática de conocimiento (Herrera, 2010, p. 58).

Esta misma tendencia es apoyada por Urrego (2014) quien indica que para que haya una formación investigativa que trascienda en la universidad se debe vincular la teoría con la práctica y en esta medida en enfoque crítico es esencial para el desempeño profesional que permita “articular dialécticamente lo académico, laboral e in-

vestigativo y proponer acciones innovadoras, para la apropiación de los métodos, procedimientos y técnicas referidas al proceso del conocimiento científico, que dé cuenta un marco de relaciones sociales y explicar la naturaleza del conocimiento requeridos en las desempeño profesional de los docentes”(p. 10), desarrollando capacidades en los estudiante como la observación, la pregunta y la reconstrucción creativa del conocimiento en el contexto educativo.

A su vez también se hallaron ciertas propuestas como la de Morales, Rincón y Romero (2005) quienes se plantean una didáctica basada en el paradigma constructivista del “proceso inter aprendizaje y el modelo psicolingüístico de la lectura y la escritura” (p. 217), partiendo de la noción de que a investigar se aprende investigando, leyendo contextos y tratando de plantear soluciones a problemas de la sociedad reales, bajo esta mirada se entiende el docente como “un facilitador que problematice, genere desequilibrios, reflexione y cree espacios para la reflexión, al mismo tiempo que aprenda de la misma práctica” (p. 219), así mismo, la integración de los saberes como propuesta curricular, cuyo énfasis está centrado en el desarrollo de competencias investigativas con base en un modelo pedagógico por núcleos temáticos y problemáticos sustentado por principios del aprendizaje significativo, los cuales pueden ser abordados desde las diferentes maneras de hacer conocimiento. Esta propuesta curricular pretende que el estudiante consiga una mirada integral del mundo natural, socio político y cultural que lo acerque a una visión crítica, lo forme interdisciplinariamente de acuerdo a núcleos temáticos, le contribuya a la comprensión de la realidad y lo inicie en un proceso de aprendizaje permanente en su formación como estudiante investigador (Hewitt y Barrero, 2012, p. 142). Igualmente González (2010), anota que es importante impulsar una cultura investigativa en la práctica del docente como propuesta para la cualificación de la investigación en la educación superior, teniendo en cuenta que “el profesor es clave en la implementación de estos procesos, él conduce a fuentes probables de conocimiento, y es necesaria su experiencia investigativa y su actitud de apertura frente al conocimiento

en general. Por otra parte, es importante que el profesor aprenda a la vez que enseñe y el alumno enseñe a la vez que aprenda” (p. 76).

Ya por último, uno de los enfoques que también se ha derivado como propuesta es el enfoque de capacidades, el cual ha surgido como un referente crítico ante el enfoque de competencias, que a diferencia del anterior “insiste en la necesidad de reconocer las condiciones objetivas y subjetivas que influyen en la formación del individuo y su desempeño en sociedad” (Rojas y Aguirre, 2015, p. 209); Un ejemplo de esto es la propuesta de López (2006) de reconocer el escenario familiar y laboral en la formación de capacidades investigativas; esto es, el valor del capital heredado e incorporado y de las experiencias propias en el desarrollo de capacidades afines a la investigación. Gómez (2007) plantea que el enfoque por competencias entra en dificultades cuando se trata de objetos de aprendizaje tan complejos como la investigación y que requieren tener en cuenta para su análisis “tanto insumos y factores propios de la experiencia educativa (contenidos, pedagogía, etc.) como aquéllos derivados del capital cultural, la herencia y el medio familiar y social del estudiante. En muchos casos, incluso es mayor la influencia de factores extraescolares (capital cultural heredado y adquirido) que los propiamente escolares” (p.75). Entre tanto, añade el autor que el desempeño de la competencia depende, en gran medida, de requisitos intrínsecos a cada rol y de atributos de la personalidad, como la inteligencia emocional y social la capacidad de liderazgo, la empatía, y otras dimensiones subjetivas, en cuya formación es tan importante la influencia familiar y del grupo social como la calidad de la experiencia educativa (Gómez, 2007, p. 75).

Estrategias y/o prácticas de la formación investigativa

Internacional

Magaña, Aguilar, Pérez, Quijano y Argüelles (2014) dan cuenta en México del impulso que ha tenido el programa de verano científico cuyo objetivo central es fomentar el interés de los estudiantes de licenciatura por la actividad científica en cualquiera de sus áreas

El proyecto de investigación socioeducativo como instrumento flexible a las distintas modalidades organizativas, propicia que el estudiante tenga como producto final algo más que una recolección de evidencias, ya que cuenta con un informe explicativo y comprensivo sobre lo que ha aprendido, sin embargo, se sugiere ajustar la forma adecuada la información inicial sobre la realización del proyecto. Delimitación de los niveles e indicadores de desarrollo competencial en términos de progresivo y terminal, se debe estudiar la dimensión emocional y teniendo en cuenta la frustración, el estrés o el cansancio pueden influir de forma importante en la actitud el estudiante al momento de realizar la tarea (Morales y Sánchez, 2012).

La estrategia de gestión formativa para la investigación permite la definición de objetivos y acciones pertinentes para poder transformar a los sujetos en líderes científicos, alcanzar una proyección estratégica investigativa en la institución y lograr la transformación del contexto a partir de los resultados científicos y tecnológicos que se obtienen. La estrategia está compuesta por tres componentes: sistematización formativa investigativa inicial, institucionalización investigativa y repercusión social (Díaz, 2012).

Sánchez, Pardo, Izquierdo (2010) desarrollaron un modelo didáctico que desde el punto de vista teórico ofrezca los elementos necesarios de cómo aprovechar óptimamente la dinámica del proceso de formación para la investigación científica, sustentada en las TIC, estructurado mediante la dimensión innovativa tecnoinvestigativa y la dimensión metodológica tecnoinvestigativa.

La inadecuada motivación y preparación de los estudiantes para el trabajo investigativo extracurricular y las insuficiencias en el trabajo de los tutores conlleva a desarrollar en la carrera de ingeniería de minas una estrategia integrada permite formar en el estudiante las habilidades propias del trabajo técnico y científico investigativo, haciendo uso de la metodología de la investigación científica en el proceso de formación del profesional, desde el primer año de la carrera, incorporados a las diferentes disciplinas, proyectos, prácticas

laborales y a la elaboración del trabajo de diploma en momentos establecidos dentro del plan de estudio (Ulloa y Ferrer, 2011).

Pirela, Pulido y Mancipe (2015), luego de su estudio documental resuelven que la investigación formativa dentro del currículo debe contemplar “tres grandes componentes, a saber: la inteligencia investigativa, y la formación teórica. La inteligencia investigativa está conformada por dimensiones como: estilos de aprendizaje y procesos de pensamiento, enfoques epistemológicos y de investigación, con sus correspondientes métodos y técnicas y la formación teórica” (p. 68).

Nacional

La investigación formativa y los semilleros han aportado a la formación de una nueva generación de investigadores que se encuentran articulados a grupos y que producen diariamente nuevo conocimiento “por placer” dentro de comunidades académicas (Bolívar, 2013), aportando a la misión institucional y logrando integrar la investigación pedagógica, currículo y proceso enseñanza-aprendizaje en la búsqueda de saber pedagógico, teniendo en cuenta las necesidades reales y los problemas educativos (Quintero, Munévar y Munévar, 2008). Desde que se institucionalizó esta estrategia en la universidad, es considerada también una metodología de investigación descolonizadora en el pregrado ya que es una experiencia crítica, donde se promueve la investigación a partir de cambios conceptuales y morales contribuyendo al desarrollo personal de los estudiantes; se construye desde las propias necesidades, pertinencias y estructuras cognitivas, potenciando cualidades como la curiosidad, cooperación, perseverancia, una mentalidad abierta, autocrítica, responsabilidad, auto confianza, autodisciplina e independencia (Berrouet, 2007)

El seminario de práctica profesional como espacio para la transformación del sujeto en el ejercicio mismo de la práctica pedagógica es otra estrategia que se encuentra en la revisión. Este escenario desarrolla una experiencia soportada en el proyecto de investigación

haciendo posible el surgimiento de un conjunto de categorías conceptuales sobre la misma (Ortiz, 2010).

Por su parte Gómez (2009) determinó características y perspectivas del conocimiento a través del proceso desde la formación, acción, como primer momento del proceso de investigación, articulado a la investigación formativa, para proponer la construcción de estrategias de desarrollo para los procesos cognoscitivos/cognitivo, la verificación y/o generación de conocimiento

En una revisión realizada por Aldana (2012) se propone recuperar la institucionalización de la investigación mediante líneas y proyectos de los programas académicos asumiendo que la acumulación de conocimientos y experiencias más la cultura en el manejo de problemas e instrumentos facilita el proceso. Con estas estrategias los estudiantes de pregrado podrían participar en proyectos de investigación en sentido estricto, desde los primeros semestres de carrera, sin tener que realizar aún maestrías o doctorados.

En cuanto a la práctica pedagógica Landazábal y Páez (2013) sustentan desde su estudio documental que “es necesario profundizar en el desarrollo de estrategias que indiquen cómo realizar procesos de análisis y abstracción, conducentes al desarrollo de la capacidad de teorización” (p. 25) para ello formulan una propuesta de formación por competencias de investigación a través de las aulas virtuales donde los estudiantes desarrollen competencias específicas y transversales en las que se incorporen estrategias de argumentación implementadas a través de un ambiente digital y el planteamiento de actividades por desarrollar mediante el trabajo colaborativo. La propuesta está estructurada mediante cursos de epistemología, estado de la cuestión, problema de investigación, diseño de la Investigación y por último el proyecto de Investigación.

Conclusiones

De acuerdo a la revisión, la mayor parte de los referentes, están orientados hacia indagar la situación de la investigación formativa,

haciendo pensar que la formación es cuestión solo de estudiantes de pregrado. Existen pocas investigaciones que desarrollen el estado de la formación investigativa en sentido estricto en las universidades, los antecedentes de esta modalidad dan cuenta de la formación en y por de los estudiantes de maestría y doctorado, pero no se encontraron referentes que diagnosticaron el estado de los líderes investigadores, y las estrategias diseñadas por las universidades para su desarrollo en la visibilización y producción de nuevo conocimiento.

Referencias

- Aldana, G. M. (2012). La formación investigativa: su pertinencia en pregrado. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (35), 367-379.
- Aldana de Becerra, G. M. y Calero Manzano, M. (2016). Apropiación de la formación investigativa en enfermeros. *Revista Aletheia*, 6 (2), 182-201.
- Anzola, O. L. (2007). La investigación formativa en los procesos de investigación asumida en la universidad. *Sotavento M.B.A*, (10), 68-73.
- Barbón, O. G., Granda L. L. y Figueredo, D. (2014). Cinco saberes para la formación de la competencia científico-investigativa con enfoque de profesionalización pedagógica. *Revista Cubana de Reumatología*, 16 (2), 253-258.
- Berrouet, F. R. (2007). Experiencia de iniciación en cultura investigativa con estudiantes de pregrado desde un semillero de investigación (tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Bolívar, R. M. (2013). Los modos de existencia de la estrategia de semilleros en Colombia como expresiones de la comprensión de la relación entre investigación formativa y la investigación en sentido estricto. *Múltiples lecturas, diversas práctica. AGO.USB*, 13(2), 279- 539.
- Chacón, J. (2013). Una experiencia en la enseñanza de la investigación educativa en el marco de “proyecto aula” de la universidad veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 735-768.
- Díaz, M. (2009). Abordaje cualitativo en el proceso formativo del estudiante universitario como futuro docente investigador *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (14), 193-216.

- Díaz, M. V. (2012). La formación para la investigación de los docentes universitarios como agentes de cambio ante los nuevos desafíos. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 3(1), 13-23.
- Fernández, M. B. y Johnson, D. (2015). Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. *Revista de la Escuela de Psicología, Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, (14)3, 93-105.
- Fernández, M. J., Rubio, D. Y., González, R., Fundora, J., Castellanos, J. C., Cúbelo, O., Arrabal, H., Llanes, C., de la Torre, G., Quintana, E. y Llapur, J. R. (2008). La formación investigativa de los estudiantes de Medicina. *Educación Médica Superior*, 22(4), 1-16.
- Fernández, S., y Cárdenas, M. K. (2015). Formación de competencias investigativas en Ciencias de la Información desde la Universidad de La Habana cuba. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 26(1), 34-47.
- Gómez, G. (2009). La formación - Acción como momento de la investigación formativa y el desarrollo de estrategias de conocimiento. *Dimensión empresarial*, 7(2), 25-32.
- González, H. S. (2011) Formación investigativa para la educación superior desde una perspectiva pedagógica. *Revista Científica*, 14, 72-78
- Guerrero, M. E. (2007). Formación de habilidades para la investigación desde el pregrado. *Acta colombiana de psicología*, 10 (2), 190-192.
- Guerrero, M. E. (2011). Formación para la investigación y programas de posgrado. *Studiositas*, 6(1), 20-35.
- Herrera, G. L. (2013). Tendencias actuales del proceso de formación de habilidades investigativas en estudiantes de la carrera de Medicina. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 17(4), 138-153.
- Herrera, J. D. (2010). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica Magis. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 53-62.
- Izquierdo, M. e Izquierdo, A. M. (2010). Enseñar a investigar: una propuesta didáctica colaborativa desde la investigación-acción. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 33, 107-123.
- Landazábal, D. P., Pineda, E., Páez, D. I., Téllez, F. R., Ortiz, F. L. (2010). Estado del arte de conceptos sobre investigación formativa y competen-

- cias de investigación. Escuela de ciencias básicas tecnología e ingeniería, 9(2), 137-152.
- Landazábal, D. P. y Páez, D. I. (2013). Diseño de una innovación pedagógica para la formación en investigación apoyada en ambientes digitales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (40), 4-30.
- Lema, B. M., Ferrer, C. M. y Forgas, C. J. (2016). La formación investigativa de los docentes: un imperativo en los institutos superiores tecnológicos del Ecuador, Santiago, 140, 266-279.
- López, C. L. y Pérez, C. C. (2004). La formación en investigación, en la licenciatura en educación, ¿un reto cumplido? *Revista Pedagogía Universitaria*, (9)1, 16-25.
- López, M. R. (2014). Diagnóstico de la experiencia investigativa en la facultad de ciencias económicas “una reflexión endógena”. *Revista Electrónica de Investigación en Ciencias Económicas*, 2(4), 70-95.
- Magaña, D. E., Aguilar, N., Pérez, M., Quijano, R. A. y Argüelles, L. A. (2014). Motivaciones y limitaciones en la formación en investigación a través del programa de verano científico. Un estudio en una muestra de estudiantes universitarios. *Revista internacional administración y finanzas*, 8(2), 659-667.
- Maldonado, L.F., Landazabal, D.P., Hernández, J.C., Ruiz, Y., Claro, A., Vanegas, H. y Cruz, S. (2007). Visibilidad y formación en investigación. Estrategias para el desarrollo de competencias investigativas.
- Márquez, E. (2009). La perspectiva Epistemológica Cualitativa en la formación de docentes en investigación educativa. *Revista de Investigación*, 66, 13-35.
- Martínez, B. A., Alfaro, J. A. y Ramírez, M. S. (2012). Procesos de gestión de información y construcción de conocimiento en la formación de investigadores educativos a través de ambientes a distancia. *Revista electrónica de educación sinéctica. Revista Electrónica Sinéctica*, (38), 1-15.
- Martínez, D. y Márquez, D. L. (2014). Tendencias de la formación y desarrollo de habilidades investigativas en el pregrado. *Revista académica de investigación Tlateomani*, 17, 33-46.
- Martínez, D. y Márquez, D. L. (2014). Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. *Tendencias pedagógicas*, (24), 247-360.

- Morales, O. A., Rincón, Á G. y Romero, J. T. (2005). Cómo enseñar a investigar en la universidad *Educere*, 9, (29), 217-224.
- Morales, S. y Sánchez, J. S. (2012). Una experiencia docente sobre aprender a investigar en educación social: diseño y desarrollo de proyectos de investigación socioeducativa. *Enseñanza & Teaching*, (30).
- Muñoz, S. M., Ruiz, G. A. y Sarmiento, H. J. (2015). Didácticas para la formación en investigación contable: una discusión crítica de las prácticas de enseñanza. *Revista fac.cienc.econ*, 23 (1), 53-86.
- N, Hewitt y Barrero, F. (2012). La integración de los saberes: una propuesta curricular para la formación en investigación en la educación superior. *Revista Psychologia: avances de la disciplina*, 6 (1), 137-145.
- Niria Suárez (2007). *La investigación documental paso a paso*". Editado por el Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes. Mérida: Venezuela.
- Osorio, M. M. (2008). *La investigación formativa o la posibilidad de generar cultura investigativa en la educación superior: el caso de la práctica pedagógica de la licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana de la universidad de Antioquia (tesis de maestría)*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Paim, A. S., Iappe, N. T. y Rocha, D. L. B. (2015). Métodos de enseñanza utilizados por docentes del curso de enfermería: enfoque en la metodología de investigación. *Revista electrónica trimestral de enfermería*, (14) 1.
- Pascual, L. (2014). *La formación de posgrado en investigación educativa: Un análisis a partir de las voces de los sujetos*. Espacios en blanco, Ser. Indagaciones, 24(2), 173-194.
- Piña, R. y León C. R. (2015). Estrategia de formación permanente de la cultura investigativa en tecnólogos de la salud cuba. *Medisan*, 19(3), 433-439.
- Pirela, J., Pulido, N. J. y Mancipe, E. (2015). Componentes y dimensiones de la investigación formativa en ciencias de la información. *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 2(3), 48-70.
- Quintero, J., Munévar, R. A. y Munévar, F. I. (2008). *Semilleros de investigación: una estrategia para la formación de investigadores*. Educación y Educadores, 11(1), 31-42.

- Restrepo, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nomadas*, (18), 195 -202.
- Restrepo, B. (s.f.). Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa, y Criterios para Evaluar la Investigación científica en sentido estricto
- Ríos León, R. A. (2014). La formación para la investigación en los programas de contaduría: una función del profesor universitario. *Revista Científica General José María Córdova*, 12, (14), 129-148.
- Rojas, C. y Aguirre, S. (2015). La formación investigativa en la educación superior en América Latina y el Caribe: una aproximación a su estado del arte. *Revista Eleuthera*, 12(11), 197-222.
- Rojas, M. y Méndez, R. (2013). Cómo enseñar a investigar. Un reto para la pedagogía universitaria. *Educación y educadores*, 16(1), 95-108.
- Rosales Reyes, S. Á. y Valverde Grandal, O. (2008). La formación para la investigación en el perfil de carreras de Estomatología de universidades latinoamericanas. *Revista Cubana Estomatología* 45(3-4).
- Sánchez, L., Pardo, M. E. e Izquierdo, J. M. (2010). La dinámica del proceso de formación para la investigación científica en la educación superior sustentada en las tecnologías de la información y las comunicaciones. *Revista Pedagogía Universitaria*, Vol. 15(2), 67-81.
- Sirvent, M. T. y De Angelis, S. (2011). Pedagogía de formación en investigación: la transformación de las conceptualizaciones acerca de la investigación científica. *Cuadernos de Educación*, (9)9, 232-244
- Ulloa y Ferrer (2011). Estrategia curricular para el trabajo científico estudiantil de la carrera de ingeniería de minas. *Revista Pedagogía Universitaria*, 16(2), 70-76.
- Universidad de Antioquia y el Comité para el desarrollo de la investigación (2010). Informe técnico la formación de maestros investigadores en el contexto de la licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana. Una aproximación a los imaginarios circundantes. Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/680/1/2010-%20La%20formaci%C3%B3n%20de%20maestros%20investigadores%20en%20el%20contexto%20de%20la%20licenciatura%20en%20humanidades.pdf>.
- Urrego, A. (2014). Hacia una formación investigativa trascendente en la universidad.

Capítulo 3

Formación en investigación: una necesidad real para los semilleros¹

*Yurley Karime Hernández Peña²,
Yudith Liliana Contreras Santander³*

Resumen

Uno de los objetivos institucionales de la universidad es fomentar e impulsar el desarrollo de la investigación a partir de estrategias que permitan fortalecer y generar la cultura investigativa para la consolidación de comunidades científicas, esta necesidad conlleva a pensar cada vez más en los procesos de investigación formativa con el fin de lograr un mayor impacto en la educación superior. Por esta razón, el Propósito del presente estudio es fomentar cultura de investigación a través de una formación en competencias científicas, que permita el desarrollo de habilidades de los profesionales en formación en cuanto a la apropiación de su saber disciplinar e innovación en nuevos conocimientos. El estudio se realizó bajo el

-
- 1 Capítulo resultado del proyecto de formación para la investigación adelantado por la coordinación de semilleros de la Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta
 - 2 Licenciada en Biología y Química. Magister en Docencia de la Química. Doctorando en Educación (Universidad Simón Bolívar). Coordinadora para la formación en investigación y semillero de la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. Grupo de Investigación Educación, Ciencias Sociales y Humanas. Centro de Investigación CEDEP.
 - 3 Licenciada en matemáticas e informática. Especialista en Práctica Pedagógica Universitaria. Magister en Educación. Profesora Investigadora del Departamento de Básicas, Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta, en el área de formación para la investigación.

método de Investigación-Acción-Educación en tres fases, primero se realizó un diagnóstico, en la segunda fase se elaboró una ruta de formación bajo la construcción de unidades temáticas y finalmente los estudiantes que forman parte del estudio ingresan a los semilleros de investigación de acuerdo a sus intereses. Se evidenció durante la investigación que el proceso formativo llevado a cabo con los estudiantes permitió el desarrollo de competencias en investigación, siendo esto un apoyo fundamental a los semilleros de investigación.

Palabras clave: Ciencia, investigación, semillero de investigación, formación en investigación.

Training in Research: A Royal Need for the Seedbeds

Abstract

One of the institutional goals of the University is to promote and to stimulate the development of the investigation from strategies that allow to strengthen and generate the investigative culture for the consolidation of scientific communities, this need carries to thinking increasingly about the processes of training in research in order to achieve a major impact in the Top education. For this reason, the Intention of the present study is to promote culture of investigation across a formation in scientific competitions, which there allows the development of skills of the professionals in formation as for the appropriation of his to be able to discipline and innovation in new knowledge. The study was performed under Investigación-Acción-Educación's method in three phases, first a diagnosis was performed, in the second phase a route of formation was elaborated under the construction of thematic units and finally the students who form a part of the study enter to the seedbeds of investigation of agreement to his interests. There was demonstrated during the investigation that the formative process car-

ried out with the students allowed the development of competitions in research, being this a fundamental support to the research seedbeds.

Keywords: Science, investigation, research seedbed, training in research.

Introducción

Un semillero de investigación se entiende como una comunidad científica de aprendizaje integrada por estudiantes y docentes con el objetivo de indagar, reflexionar y construir conocimiento en función de su disciplina y en pro del desarrollo socio-cultural.

El fortalecimiento de los semilleros de investigación está encaminada a “formar ciudadanos con alto sentido crítico y con capacidad para investigar, en el marco de una formación integral bajo estructuras tanto teóricas como metodológicas que le impriman la seriedad pertinente al debate Jaramillo y Jaime (2006), además estos espacios permiten formar estudiantes ansiosos e inquietos por el conocimiento, por expresar sus dudas, compartir sus experiencias, plantear problemas, generando un sentido crítico y reflexivo donde el profesional en formación sea el protagonista de su propio aprendizaje rompiendo con el paradigma tradicional de transmisión del saber y respondiendo a las exigencias actuales, como se plantea por ejemplo en el artículo 4 de la ley 30 de 1992 donde se establece “despertar en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país.

Además, la investigación es una parte esencial en la actividad humana, constituida como un proceso de supervivencia, progreso, dedicada a la construcción de conocimiento y el desarrollo de la misma, es responsabilidad de las universidades en Colombia tal como lo exige la actual sociedad de conocimiento y como se expresa desde los lineamientos de acreditación institucional donde se busca “formar personas creativas, capaces de asumir los retos derivados de la rápida transformación social y material contemporánea y de consoli-

dar comunidades capaces de promover el desarrollo de los distintos campos, pone en evidencia la importancia social de la producción de conocimientos en todos los campos y en todos los niveles de la educación superior” ley 30 de 1992. Así mismo, la investigación es el correlato de contextos activos en los cuales se producen relaciones de conocimiento articuladas con escenarios cotidianos, en los cuales los postulados del conocimiento son contingentes y complejos. Torres (2005).

Esto lleva a pensar lo fundamental que es la formación en investigación que se queda corta en los cursos de pregrado, por esto se abren espacios desde los semilleros de investigación apoyados en la motivación de los estudiantes por la búsqueda de nuevo conocimiento, lo que consolida la creación de estas comunidades de aprendizaje, pero partiendo de estos grupos se han evidenciado diferentes problemas, inicialmente desde la debilidad conceptual del estudiante, la construcción y ejecución de instrumentos y diseños metodológicos aplicables en su saber disciplinar que les permita innovar en su campo, por tanto, frente a estas dificultades que presentan los jóvenes en metodología de la investigación se propone un programa que retroalimente sus debilidades y fortalezca los procesos, para que su utilidad dentro del proceso formativo sea enriquecido en los semilleros de investigación generando habilidades y claridad conceptual de su campo a través de la investigación, y en ultimas formar expertos en el área, con habilidades y competencias en investigación y en su saber disciplinar.

La investigación es fundamental para la formación del profesional de hoy esta formación genera competencias científicas que desarrollan habilidades en resolución de problemáticas de la realidad actual, e interpretan el contexto a partir de las teorías científicas. Desde estas concepciones para dar respuesta a las siguientes inquietudes que conciernen en el significado de la formación en investigación en Colombia y como las universidades deben retomarla e impactar en la formación de los futuros profesionales que necesita la región.

Por ello, desde la política pública en búsqueda del fomento de investigación construida por Colciencias en el 2008 en el documento titulado *Construye y Siembra Futuro*. La política nacional de fomento a la investigación y la innovación se establece que la investigación es el proceso continuo de indagación, confrontación teórica, de implementación metodológica, de análisis e interpretación, de disciplina y constancia, siendo esta el motor para la producción de conocimiento que impulsa a las nuevas generaciones a continuar en búsqueda de nuevo conocimiento, de entender y comprender el contexto.

De esta manera, en el contexto universitario es necesaria la formación investigativa como eje principal en construcción de conocimiento científico, pues en el contexto normativo en Colombia abordado desde la Ley 30 de 1992, se estipula que la educación superior debe capacitar para cumplir funciones investigativas, y el Consejo Nacional de Acreditación considera que la formación para la investigación, constituye una característica de calidad determinante en la consolidación de un proyecto de formación, ya sea de pregrado, o de posgrado, Guerrero (2007). Además, las universidades desde la política nacional del fomento a la investigación y la innovación colombiana está orientada a la formación de los jóvenes en investigación para construir conocimiento científico que brinde soluciones a diversas problemáticas del contexto local, regional, y nacional.

Por esta razón, Colciencias en el año 2008 le presenta al país una propuesta de política nacional del fomento a la investigación y la innovación, donde se entiende que una sociedad que está en construcción científica es “una sociedad informada sobre los nuevos desarrollos científicos y tecnológicos, es una sociedad que promueve la producción de nuevo conocimiento, tiene la capacidad de validarlo, de tomar decisiones frente a los nuevos hallazgos, y de influir sobre las políticas públicas en torno a problemáticas ambientales, sociales, de salud y energéticas” donde se piensa en el beneficio de todos y cada uno de los colombianos, basada en una visión de futuro, pero enraizada en cuatro décadas de experiencia de Colciencias.

Retomando la importancia de la construcción del conocimiento científico en la educación superior frente al sentido que se le da a la formación en investigación nos lleva a interrogarnos ¿Qué visiones de ciencia se han retomado en la enseñanza de la misma? ¿Qué visión de formación para la investigación se retoma al interior de los currículos? ¿Cuáles son los programas implementados que fundamente y sustenten el fortalecimiento de una cultura investigativa?

Frente a estos interrogantes debe analizarse la postura bajo la cual se ha fundamentado la investigación formativa a lo largo de los años, predominando de esta manera la formación instrumental donde el estudiante aprende a través de cursos técnicos, aislando el saber disciplinar de una verdadera reflexión metodológica que permita abordar problemáticas reales mediante procesos de investigación, esto nos lleva a interrogarnos sobre la limitación que se tiene del conocimiento científico, y son los métodos científicos las formas de abordar los problemas que se analizan en investigación, al enseñar de esta forma se presenta una construcción de conocimiento de forma frágil de la misma, quedando en las aulas de clase una noción de ciencia facilista con pocos arraigos conceptuales, profundidad epistémica. Como lo menciona Sánchez (2014). Los “cursos de metodología de la investigación científica” son eventos relacionados con la formación de investigadores, que se contemplan en los planes de estudio y para la investigación es muy positivo, lo que causa extrañeza son los contenidos y la orientación de esos cursos”. Que se trabajan en muchas ocasiones con desconocimiento a la naturaleza misma de las disciplinas, que está abordando para hacer investigación.” Basta, como prueba de ello, constatar que cada campo científico particular tiene su manera específica de problematizar, de construir sus observables; de imaginar y construir teorías y marcos de fundamentación conceptual, así como de comprobar hipótesis” (Sánchez, 2014).

Luego, es claro que la investigación es una parte esencial en la actividad humana, dedicada a la construcción de conocimiento y constituida como un proceso de supervivencia y desarrollo. Así mismo, es parte en toda profesión que se dedica a la construcción de

conocimiento se enfoca en el cambio de la sociedad y en el desarrollo de las organizaciones (Serrano, 1997). La investigación es cuestión de responsabilidad consigo mismo y con la sociedad, y que es el proceso fundamental por el cual la academia, reflexiona, cuestiona, genera y analiza el conocimiento científico, si bien, la academia es la que transforma una sociedad, la investigación es quien transforma la academia, es necesario afirmar que es uno de los pilares fundamentales de la educación universitaria debe ser precisamente la formación para la investigación. Además, la investigación es el correlato de contextos activos en los cuales se producen relaciones de conocimiento articuladas con escenarios cotidianos, en los cuales los postulados del conocimiento son contingentes y complejos (Torres, 2005).

Promover la investigación es fundamental en el contexto universitario, pues a través de ella se puede responder a las exigencias actuales, como se plantea por ejemplo en el artículo 4 de la ley 30 de 1992 donde se establece “despertar en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. Por ello, la educación superior se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra” y además también se plantea desde el Consejo Nacional de Acreditación como aspecto principal el desarrollo de la investigación lo que garantiza que las Instituciones de educación superior cumplan con los requisitos de alta calidad.

Marco teórico

Investigaciones del tema, como Jacqueline Hurtado de Barrera (2002) han desarrollado sendos estudios en los cuales analizan los factores asociados a la efectividad de las acciones de formación para la investigación tradicionalmente implementadas en el contexto de los pregrados y posgrados nacionales y de la región. Estos estudios conducen a la misma conclusión: aunque se cuenta con una amplia

experiencia en la implementación de cursos de investigación, es muy reducido el desarrollo conceptual y metodológico relacionado con lo enseñable y lo aprendible de la investigación.

En Colombia y en las universidades de América Latina hablar de investigación, posee un efecto esencial y solo basta en mirar hacia el mundo que tenemos como ha sido direccionado y hacernos la siguiente pregunta ¿por qué se transfiere todo lo que los países desarrollados entienden por ciencia, tecnología, cultura y a través de ello, su tipo especial de industrialización y frente al consumo, al trabajo y la sociedad” (Varsavsky, 1972, pág. 87). La realidad colombiana es similar a otros países en cuanto a esta pregunta, pero necesariamente tiene aspectos particulares y específicos, que nos diferencian, así mismo nuestro estilo de vida, no es uniforme ni igual al de los países desarrollados, por ello, nuestras necesidades son diferentes, y lo que la ciencia y la investigación deben satisfacer, son las necesidades surgidas de nuestro propio estilo de vida. Parte de la investigación que se hace en nuestro país y que es diferente a lo que se entiende e interpreta en otros países desde sus propias investigaciones, es decir que existe la necesidad de la investigación desde las realidades sociales o debe ser entendida desde la replicación de investigaciones realizadas en otras realidades bajo condiciones esenciales de esos países por ello, responde más a las urgencias de los países desarrollados, que a nuestras propias necesidades y realidades.

Ahora bien, una sociedad que está en construcción científica y que responda a las necesidades de su contexto, es aquella que está informada de los nuevos desarrollos científicos y tecnológicos “que promueve la producción de nuevo conocimiento, tiene la capacidad de validarlo, de tomar decisiones frente a los nuevos hallazgos, y de influir sobre las políticas públicas en torno a problemáticas ambientales, sociales, de salud y energéticas”, Política Nacional de Fomento a la Investigación y la Innovación (2008), frente a esta realidad en nuestro país se plantea una visión de futuro, pero enraizada en cuatro décadas de experiencia de Colciencias promoviendo la cultura científica y tecnológica, consolidando las comunidades, abriendo

camino para el logro de un desarrollo sostenible, acorde con la biodiversidad del país.

De esta manera, se entiende para Colciencias “el conocimiento como una fuerza dinámica, de alcance a las personas, organizaciones, regiones y países, confronta a todos ellos con el reto de crear las condiciones para transformar ideas en realidades concretas”. Política Nacional de Fomento a la Investigación y la Innovación (2008), luego, para ser actores de la sociedad del conocimiento, es necesario tomar decisiones y acciones, por ello la creación de semilleros de investigación en las universidades permite generar los espacios necesarios para la apropiación del conocimiento científico y su vez genera impacto en los planes de estudio que involucran asignaturas que fomenten la investigación científica en los estudiantes universitarios. No existe una estrategia única para la formación del conocimiento científico, la dinámica misma de cada universidad ratifica la necesidad de ir construyendo dinámicas para el fomento de la investigación en las universidades.

Siendo la investigación científica el motor del desarrollo de los países, departamentos y municipios, es muy importante conocer de forma general el estado actual de Colombia que se ha caracterizado por contar con un número muy bajo de investigadores por cada millón de habitantes. En efecto, en 2011 el país tuvo 346 investigadores por cada millón de habitantes, lo que lo ubica en el noveno puesto entre los 13 países iberoamericanos para los cuales está disponible este indicador. Fuente: WEF (2014) en el informe de los índices de competitividad. A su vez “La ausencia de objetivos claros y definidos de política pública en el mediano y el largo plazo ha dificultado seriamente la capacidad de esta para adoptar un enfoque sistémico y coordinado. Así, el país todavía no cuenta con una estructura efectiva que permita alinear a los diferentes agentes públicos y privados en iniciativas de calado que generen impactos positivos en la productividad y la sofisticación del aparato productivo nacional a través del aprovechamiento de ventajas competitivas locales” Consejo privado de competitividad 2014-2015, esto nos permita analizar que existe

unos vacíos procedimentales en la misma política para que se pueda ejecutar, pero mientras tanto las instituciones educación superior dentro de su misión institucional y desde los lineamientos deben dar apuestas concretas para el fortalecimiento de la formación investigativa de los estudiantes Universitarios, estas mismas apuestas que ayuden a construir comunidades de investigadores sólidos en la producción científica

En busca de estos ideales se entrelaza otro concepto para ser analizado la sociedad del conocimiento, citado desde autores como Reich (1992), Drucker (1994), Lundvall y Johnson (1994), Stehr (1994), OECD (1996), Krohn (1997), Knorr-Cetina (1998), Willke (1998) y Weingart (2001), quienes hacen referencia a “cambios en las áreas tecnológicas y económicas estrechamente relacionadas con las TIC, en el ámbito de planificación de la educación y formación, en el ámbito de la organización (gestión de conocimiento) y del trabajo (trabajo de conocimiento)” (Karsten Krüger, 2010).

De acuerdo a esta postura el “conocimiento es la base de los procesos sociales y funcionales” el papel de la misma en ser gestora en la construcción del conocimiento. La sociedad del conocimiento está marcada por la disposición de poner en cuestión las percepciones, suposiciones y expectativas tradicionales y socialmente aceptadas. La tesis implícita es que las sociedades actuales consideran cada vez más la expectativas basada en conocimiento en lugar de normas. Es decir, las expectativas son cada vez más variables y revisables (Karsten Krüger, 2010).

Esta sociedad de conocimiento está expuesta diversos intervalos que determinan los mismos rasgos culturales, económicos, políticos y económicos, el sociólogo Stehr (2000) resalta, la fragilidad de la sociedad del conocimiento moderno cuando subraya que los avances tecnológicos y científicos son una de las causas de la incertidumbre actual, ya que el mal tratamiento a la información que hoy en día podemos acceder no se realice de la forma más adecuada, si no que se revierta en un acumulado de información sin ser procesada y por ende no se apropie.

Por ello, la formación investigativa de los estudiantes de semillero se debe fundamentar desde la comprensión misma de la sociedad del conocimiento y desde un enfoque sistémico donde se conciba el conocimiento científico como pilar fundamental en la comprensión de la realidad, donde exista una articulación permanente entre lo teórico y lo práctico, y la concepción del mismo conocimiento de forma dinámica, coherente, donde el estudiante pueda representar, analizar y comprender los objetos de estudio del campo disciplinar que decidió formarse, para ello las instituciones educativas debe brindarles al estudiantes escenarios formativos que le permitan desarrollar habilidades investigativas estas adaptadas a un mundo cambiante, y complejo.

Metodología

La propuesta de formación de los semilleros de investigación se fundamentó desde el paradigma sociocrítico, bajo una metodología de investigación acción con un diseño de investigación acción educación. Al respecto Elliott (2005, p. 88) define la investigación acción como: “ el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma” es decir, su objetivo fundamental consiste en transformar la práctica, específicamente abordada desde la investigación formativa, que como afirma Walker citado por Restrepo (2008, p. 6) “la investigación formativa se refiere a la investigación acción como aquella investigación realizada para aplicar sus hallazgos sobre la marcha, para afinar y mejorar los programas mientras están siendo desarrollados, para servir a los interesados como medio de reflexión y aprendizaje sobre sus programas y sus usuarios”, luego a través del proyecto se construyó un programa institucional de formación en y para la investigación, el cual se encuentra en fortalecimiento constante de acuerdo a las necesidades que se presenten, con el fin de generar cultura investigativa

La implementación del proyecto desde el proceso de formación partió con una muestra de 60 participantes voluntarios. Se realizó una convocatoria a los semilleros de investigación y comunidad edu-

cativa en general, es decir, estudiantes y docentes que pertenecen a semilleros, que buscan pertenecer a semilleros o que desean fortalecer su formación epistemológica, teórica y metodológica en investigación desde la identificación de las problemáticas del contexto en relación a su disciplina.

El presente estudio se desarrolló en tres fases:

- **Fase 1: Diagnóstico.** Se aplicó un instrumento que permitió evidenciar los conocimientos previos de los estudiantes en ciencia e investigación, este diagnóstico fue la base para iniciar el proceso de formación de los estudiantes que forman parte del estudio.
- **Fase 2: Ruta de formación bajo la construcción de unidades temáticas.** Se realiza una construcción colectiva con los profesores que apoyan el proceso de formación para la investigación, donde se parte del diagnóstico aplicado a los estudiantes. Esta construcción de unidades temáticas para el proceso formativo contiene fundamentos teóricos, que permiten brindar solides conceptual acorde con lo estipulado en la comunidad académica.
- **Fase 3: Ingreso de los estudiantes a los semilleros según el interés en un campo específico, buscando una proyección a nivel regional, nacional e internacional.** En esta fase los estudiantes ingresan a los semilleros de investigación institucional, de acuerdo a la elección de la línea de investigación que van a profundizar y proyectar en su campo profesional.

Hallazgos

Diagnóstico inicial: aproximación conceptual del estudiante frente a ciencia e investigación

Realizar una reflexión de los conceptos de ciencia e investigación resulta ser una actividad pertinente al inicio y durante del desarrollo de la investigación porque permite ver los avances que presenta el grupo en el proceso de formación, por esta razón, se parte de un

diagnostico que consta de dos preguntas abiertas: ¿Qué es ciencia?, ¿Qué es investigación?, se aplica al iniciar el proceso de formación y al finalizar la primera fase del proceso de formación

Concepciones de ciencia

El siguiente esquema muestra en síntesis la concepción de ciencia que tiene el grupo de estudiantes participantes en el estudio.

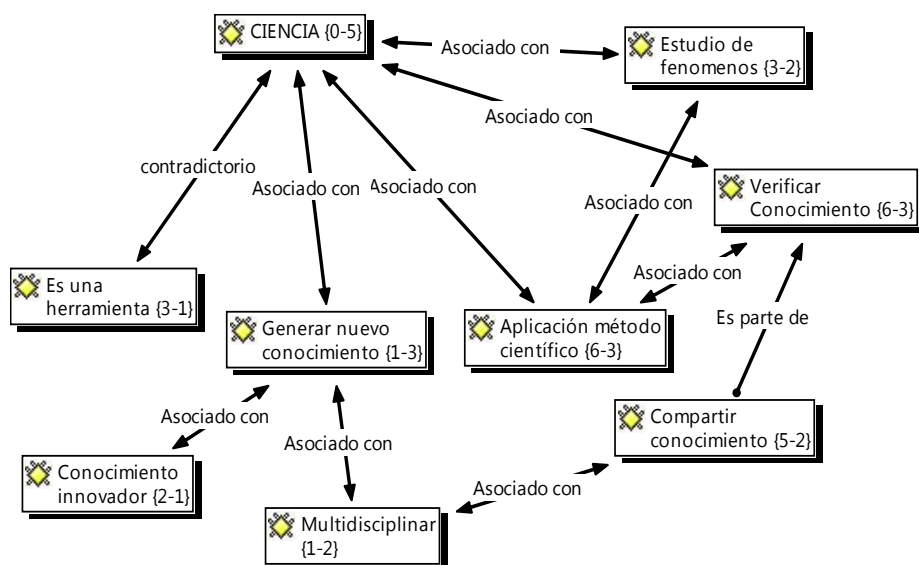


Figura 1. Esquema 1. Fuente: Elaboración propia de los autores (software Atlas TI. 6.0)

Hablar de ciencia es retroalimentar la ruta epistemológica del origen del conocimiento y hacer investigación es generar conocimiento científico recurriendo al método científico y a los diferentes paradigmas de investigación, en este sentido, Nadeau y Desautels (1984, p. 19), afirman que, la ciencia como conocimiento es un constructo intelectual, y aquello a lo que se llama leyes de la naturaleza son simplemente el resultado de esta actividad humana. La Naturaleza como tal no tiene leyes.

En suma, se puede observar en el gráfico anterior que sobresalen aproximaciones carentes de estructura argumentativa alrededor

de lo que se conoce como ciencia, así como aproximaciones cercanas al concepto de ciencia; algunos estudiantes por ejemplo, presentan criterios propios de la ciencia como: estudio de fenómenos, producción de conocimiento, innovación de conocimiento, verificación de conocimiento, mientras que otros estudiantes hablan de la ciencia como una herramienta, es decir como un instrumento práctico en la solución de problema.

Frente a lo anterior, Bunge (1963, p.23) plantea, la ciencia es valiosa como herramienta para domar la naturaleza y remodelar la sociedad. Se evidenció así al inicio de esta formación, que aunque ciertos estudiantes presentan una debilidad conceptual frente a lo que conocemos como ciencia cuya apropiación es de gran importancia dentro del quehacer investigativo, otros estudiantes por el contrario, presentan características propias de la conceptualización de la ciencia.

Concepción de investigación

De igual manera, se presenta a continuación el esquema que resume la concepción de investigación que tienen los estudiantes participantes del estudio:

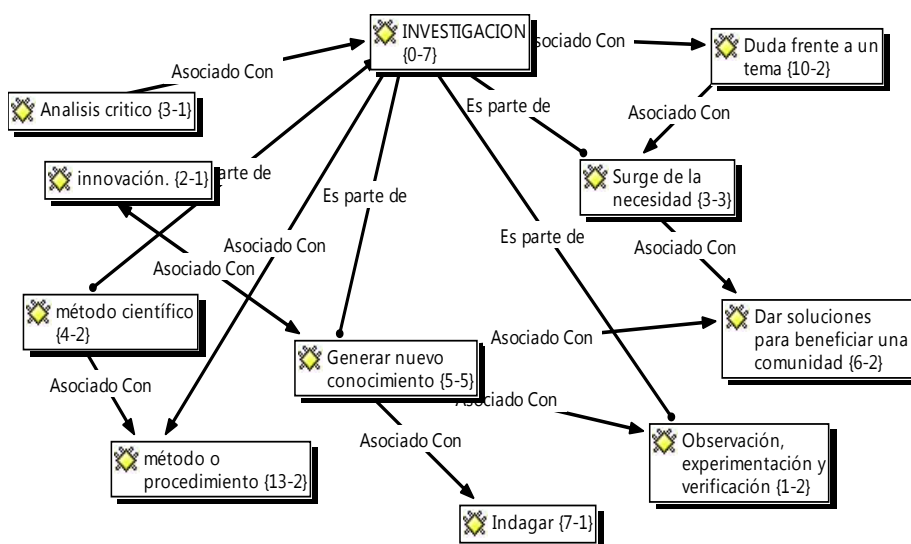


Figura 2. Esquema 2. Fuente: Elaboración propia de los autores (software Atlas TI. 6.0)

Para Bunge (1963) investigar es “descomponer un objeto a fin de descubrir el “mecanismo” interno responsable de los fenómenos observados. Pero el desmontaje del mecanismo no se detiene cuando se ha investigado la naturaleza de sus partes; el próximo paso es el examen de la interdependencia de las partes, y la etapa final es la tentativa de reconstruir el todo en términos de sus partes interconectadas”, así mismo Bunge (1963, p.32) dice: La investigación no es errática sino metódica; sólo que no hay una sola manera de sugerir hipótesis, sino muchas maneras: las hipótesis no se nos imponen por la fuerza de los hechos, sino que son inventadas para dar cuenta de los hechos. El esquema anterior refleja que los estudiantes poseen ciertas características propias dentro del quehacer investigativo, sin embargo, no hay una concepción clara de investigación.

La investigación es una empresa multilateral que requiere el más intenso ejercicio de cada una de las facultades psíquicas, y que exige un concurso de circunstancias sociales favorables; por este motivo, todo testimonio personal, perteneciente a cualquier período, y por parcial que sea, puede echar alguna luz sobre algún aspecto de la investigación (Bunge, 1963, p. 40); investigar es sin duda tener en cuenta la objetividad y subjetividad frente a los fenómenos que se quieren indagar y bajo la ciencia que se quiera profundizar (ciencia formal, exacta, aplicada, etc.).

Estructura conceptual del estudiante frente a ciencia e investigación finalizada la primera fase del proyecto

Concepción de ciencia

Terminado el proceso de formación en la primera fase del proyecto se analizó el concepto de ciencia que se presenta en la Figura 3.

Para Bunge (1963, p.6) el cuerpo de ideas llamado ciencia puede caracterizarse como un conocimiento racional, sistemático, exacto, verificable y por consiguiente falible, además la ciencia como investigación pertenece a la vida social; en cuanto se la aplica al mejoramiento de nuestro medio natural y artificial

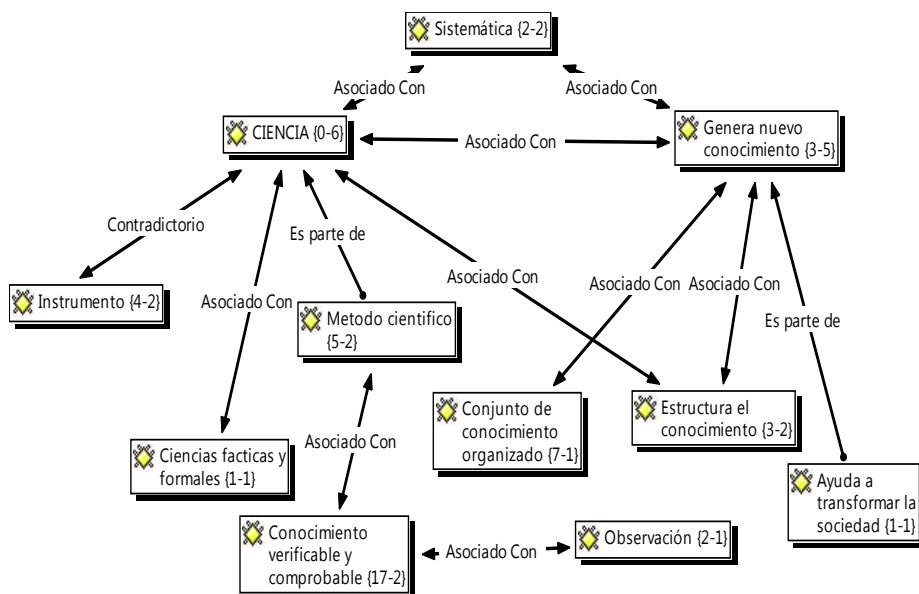


Figura 3. Esquema 3. Fuente: Elaboración propia de los autores (software Atlas TI. 6.0)

Frente a la concepción anterior se puede observar en el esquema de ciencia que los estudiantes después del proceso de formación se acercaron en gran medida a la estructura del concepto de ciencia definiéndola como generadora de un nuevo conocimiento que sea organizado, estructurado, verificable por medio del método científico, sistemática que permita una interconexión de las disciplinas (interdisciplinariedad) y que además de ello se ayuda al mejoramiento de la sociedad.

También es importante resaltar los procesos de observación, aunque se muestra poca recurrencia en el esquema estos son la primera etapa del método científico, así mismo, Feynman plantea desde su reflexión alrededor del concepto de ciencia que, “de la observación pueden resultar cosas maravillosas. Aprendí entonces en qué consistía la ciencia. Se necesitaba paciencia. Si se observa, si se pone mucha atención, casi siempre se observan cosas fabulosas”.

Cabe mencionar que no solo se dio un acercamiento al concepto de ciencia, sino también a su división, se puede evidenciar en el esquema la claridad de ello frente a clasificación entre ciencias formales y fácticas que hace Bunge (1963) donde se establece una rami - cación teniendo en cuenta todas las disciplinas, además esta división también tiene en cuenta el método por el cual se ponen a prueba los enunciados verificables: mientras las ciencias formales se contentan con la lógica para demostrar rigurosamente sus teoremas, las ciencias fácticas necesitan más que la lógica formal: para confirmar sus conjeturas necesitan de la observación y/o experimento.

Concepción de investigación

De la misma manera se muestra el esquema frente a la concepción final que tienen los estudiantes de “investigación”

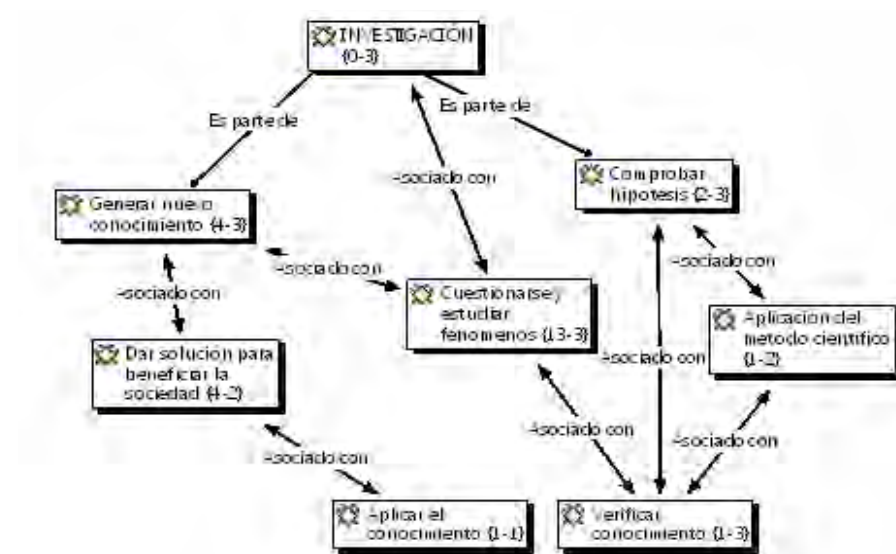


Figura 4. Esquema 4. Fuente: Elaboración propia de los autores (software Atlas TI. 6.0)

Manifiesta Bunge (2004, p.3) que una investigación científica arranca con la percepción de que el acervo de conocimiento disponible es insuficiente para manejar determinados problemas. No empieza con un borrón y cuenta nueva, porque la investigación se ocupa

de problemas, y no es posible formular una pregunta – por no hablar ya de darle una respuesta – fuera de algún cuerpo de conocimiento: solo quienes ven pueden darse cuenta de que falta algo. Además, el conocimiento producto de un proceso de investigación debe someterse a verificación mediante el método científico, tal como se plantea desde Tamayo y Tamayo (2004, p.16) donde se describe el método científico como un conjunto de conocimientos racionales, ciertos y probables, obtenidos metódicamente, sistematizados y verificables que hacen referencia a objetos de la misma naturaleza, y para que esto se dé, se formulan problemas hipótesis y mediante un proceso de experimentación se establecen leyes y teorías.

De acuerdo a lo anterior es evidente por parte de los estudiantes que hay un acercamiento al concepto de investigación, donde manifiestan la necesidad de la duda y el cuestionamiento de los fenómenos con el objeto de generar un nuevo conocimiento, que debe ser comprobado y verificado por medio del método científico para su posterior aplicación en beneficio de la sociedad

Cabe resaltar que mediante el proceso de formación de los estudiantes se puede comprobar un fortalecimiento desde la argumentación que se da frente a los conceptos de ciencia e investigación y de igual forma se resalta la importancia del perfil investigativo que debe tener todo profesional para que se desenvuelva de manera competente frente a esta nueva sociedad del conocimiento, dando aportes significativos en pro de un bienestar social

Segunda fase: unidades temáticas de formación

El programa de formación de los semilleros se desarrolló desde un enfoque epistémico crítico permitiéndole al estudiante analizar e interpretar como se ha construido las ciencias a lo largo de la historia y que posturas epistémicas contribuyeron a la consolidación de conocimiento científico, por ende brindando pautas claves para abordar las problemáticas que rodean cada una de sus disciplinas, con una clara definición de un objeto de estudio desde sus respectivos planos (ontológico, epistemológico, metodológico, teórico,

axiológico). Por consiguiente, su formación estuvo orientada al fortalecimiento de competencias básicas para la investigación desde las habilidades comunicativas, tecnológicas y metodológicas, que le permita a la universidad fortalecer la producción de sus grupos de investigación

La construcción de unidades temáticas para el proceso de formación cuenta con dos niveles; el primer nivel es el nivel Teórico y el segundo nivel es un nivel práctico enfocado básicamente en la construcción y validación de instrumentos teniendo en cuenta las diferentes técnicas para la recolección de información.

El primer nivel teórico tiene como propósito el formar habilidades y competencias de los profesionales en formación para generar una cultura investigativa y apropiación de su saber disciplinar, en este proceso de formación se desarrollaron ocho (8) módulos referentes a la formación del rol investigativo, realizando encuentros semanales durante todo el semestre. Los módulos construidos para el proceso de formación se orientaron de acuerdo a la siguiente ruta:

- Módulo 1: Introducción a la investigación (sociedad de conocimiento, Importancia de la investigación)
- Módulo 2: Paradigmas de investigación
- Módulo 3: Objetos de estudio
- Módulo 4: Construcción de ideas de investigación y la pregunta de investigación
- Módulo 5: Revisión bibliográfica (Reconocimiento de bases de información para el proceso de búsqueda en relación al objeto de estudio e identificación de fuentes de información primaria, secundaria y terciarias)
- Módulo 6: Taller de redacción
- Módulo 7: Construcción de marco de referencia (antecedentes, base teórica, base conceptual, base legal, descripción de contexto en relación al objeto de estudio)

- Módulo 8: Construcción del problema de investigación y su relación con el marco de referencia (estrategia de árbol de problemas, descripción de problema, justificación, objetivos)

El segundo nivel es el nivel teórico-práctico, cuyo lema es aprender a investigar-investigando, el estudiante se acerca a los diferentes objetos de estudio de la disciplina en el cual se está formando profesionalmente desde diversas actividades como el realizar historias de vida, realizar entrevistas, hacer descripción de observaciones en contextos reales, etc. se les comienza a dar herramientas metodológicas para la recolección de la información desde las diferentes técnicas, de igual manera se comparten capacitaciones donde tratamos como se podría sistematizar y analizar la información recolectada. Esta fase también está compuesta por ocho módulos, en el cual se contó con el apoyo de los profesores disciplinares y metodólogos, ubicados de la siguiente manera:

- Módulo 1: Diseños de investigación cuantitativa e hipótesis de investigación
- Módulo 2: Diseños de investigación cualitativa
- Módulo 3: Población y muestra
- Módulo 4. Oratoria y expresión oral
- Módulo 5: Técnicas e instrumentos de recolección de datos desde el enfoque cuantitativo y proceso de validación de instrumentos
- Módulo 6: Técnicas e instrumentos de recolección de datos desde el enfoque cualitativo.
- Módulo 7: Taller de SPSS: utilización de software especializado para el procesamiento de información en investigaciones cuantitativas.
- Módulo 8: Taller de Atlas.Ti: Manejo de software especializado en análisis de datos cualitativos

En el proceso de evaluación tenido en cuenta para el desarrollo del programa de formación se asumen los desempeños en cuanto a las dimensiones del saber conocer, saber hacer y saber ser, tra-

bajados desde cada módulo a través de los diferentes seminarios propuestos; así mismo el curso tuvo como criterio para la superación del proceso, el trabajo presencial que se realizó en cada seminario teniendo en cuenta la participación y responsabilidad en cada sesión, así mismo se proponen la partición activa desde un espacio virtual como foros y actividades complementarias que apoyen el proceso formativo.

Cabe aclarar que desde el programa de formación de semilleros de investigación se pensó esta ruta de formación soportada en el saber disciplinar y la investigación con el fin de fomentar la apropiación del conocimiento y el desarrollo de competencias científicas, pues se entiende que todo semillero de investigación funciona desde esos dos grandes pilares ligados al saber disciplinar y la formación para la investigación, luego la propuesta formativa orientada al fortalecimiento de la investigación conto además del desarrollo de los módulos con metodologías de conversatorios, seminarios, conferencias y talleres que fortalecen el conocimiento de los estudiantes y propician la construcción de nuevo conocimiento y habilidades investigativas que complementan su formación; esto se evidencia en las participaciones de los estudiantes a nivel local, regional y nacional, donde han sido resaltados por sus trabajos investigativos.

De esta manera debe entenderse a los semilleros de investigación como una estrategia pedagógica en pro del fomento de la investigación que permite el desarrollo de una región y un país, por esta razón es esencial interpretarlos como una base generadora de conocimiento fundamental en la universidad, donde se conciben como una comunidad académica integrada por estudiantes y docentes con el objetivo de indagar, reflexionar y construir conocimiento en función de su disciplina y en pro del desarrollo socio-cultural, luego el programa de formación busca el fortalecimiento de los semilleros en la universidad, donde se asume la ruta de funcionamiento de los semilleros de investigación que se muestra en la Figura 5.

Al analizar el proceso de formación se pasa a la tercera fase del estudio donde cada estudiante de acuerdo a su interés se vincula a



Figura 5. Programas de semilleros. Fuente: Elaboración propia de los autores

los semilleros de investigación que forman parte de su programa académico.

Conclusiones

La formación de los estudiantes durante la primera fase estuvo orientada al fortalecimiento no solo a nivel conceptual del rol investigativo sino también al desarrollo de competencias básicas en investigación y competencias comunicativas de alto nivel, generando de esta manera cultura investigativa y siendo un medio de apoyo en la consolidación de los grupos y semilleros de investigación de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, fortaleciendo en este sentido, la construcción de conocimiento científico que brinde soluciones a las diversas problemáticas del contexto local, regional, nacional e internacional.

Así mismo, la ejecución del proyecto, permitió la fundamentación teórica de una ruta metodológica desarrollada en dos niveles de formación, cada nivel cuenta con la elaboración de 8 módulos que permiten fortalecer el proceso de formación en investigación.

Referencias

- Bunge, M. (1963). *La ciencia, su método y su filosofía* (2ª, Ed.). México: Editorial Siglo XX.
- Bunge, M. (2004). *La investigación científica*, (3a ed.), México: Siglo xxi editores.
- Colciencias (2008). *Colombia Construye y Siembra Futuro. Política Nacional de Fomento a la investigación y la innovación*. Bogotá: Autor.
- Consejo Nacional de Acreditación (1998). *La evaluación externa en el contexto de la acreditación en Colombia*. Colección documentos de reflexión No 1. Santafé de Bogotá
- Consejo privado de competitividad (2014-2015). *INFORME NACIONAL DE COMPETITIVIDAD*, Bogotá Colombia.
- Elliott, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Quinta edición. Ediciones Morata. Madrid.
- Feynman, R. (1969). ¿Qué es Ciencia? Charla ofrecida en la decimocuarta convención anual de la asociación nacional de profesores de Ciencias de los Estados Unidos, Publicado en la Revista Physics Teacher.
- Guerrero-Useda M. E. (2007). *Formación para la investigación en el contexto universitario*. Bogotá: Editorial Universidad Católica de Colombia.
- Jaramillo H., Jaime L. (2006). *Aprender haciendo “experiencias en formación de jóvenes investigadores en Colombia*. COLCIENCIAS, Medellín. Colombia.
- Hurtado de Barrera, J. (2002). *Formación de investigadores. Retos y alternativas*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Karsten, Krüger (2010). *El Concepto de la Sociedad del Conocimiento*, Revista Bibliográfica de Geografía, Universidad de Barcelona. In <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-683.htm> (consulta: abril 2011).
- Ministerio de Educación Nacional (1992). *Ley 30 de diciembre 28 de 1992, por el cual se organiza el servicio público de la educación superior*.
- Nadeau, R. y Destautels, J. (1984). *Epistemology and the Teaching of Science* (Science Council of Canada: Ottawa) Volumen 86, Science Education pp. 23 -41.

- Restrepo, Bernardo (2008). Formación investigativa e investigación formativa: Acepciones y operacionalización de esta última y contraste con la investigación científica en sentido estricto
- Sánchez, R. (2014). Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas. México. Universidad Nacional Autónoma de México
- Stehr, Nico. Die Zerbrechlichkeit moderner Gesellschaften. Weilerswist: Velbrück. 2000.
- Serrano, J. (1997). Nacen, se hacen o los hacen: formación de investigadores y cultura organizacional en las universidades. Revista Nómadas, 7, 52-62.
- Tamayo y Tamayo, M. (2004). El proceso de la investigación científica: incluye evaluación y administración de proyectos de investigación, (4a ed.), México: Limusa.
- Torres L (2005). Para Qué Los Semilleros De Investigación, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Varsavsky, Oscar. Hacia una Política Científica Nacional, Buenos Aires Ediciones Periferia, 1972 Enero, 1984.

Capítulo 4

Impacto de los semilleros de investigación en el desarrollo de competencias investigativas¹

*Leida Marcela Martínez Becerra²,
Linda Katherine Calderón Vera³,
Sergio Hernando Castillo Galvis⁴,
Enmanuel Nava Sarmiento⁵*

Resumen

La presente investigación analiza el impacto de los semilleros de investigación en el desarrollo de competencias investigativas, como un espacio extracurricular que promueve el aprendizaje teórico-práctico de sus estudiantes miembros, se aborda a partir de las categorías del saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir. Desde un enfoque introspectivo-vivencial con estudio de caso múltiple, como técnicas se aplicaron

-
- 1 Capítulo resultado del proyecto de Formación para la investigación adelantado por la coordinación de semilleros de la Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta
 - 2 Trabajadora Social. Joven investigadora COLCIENCIAS. Adscrita al grupo de investigación Educación, Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Simón
 - 3 Psicóloga, Joven investigadora COLCIENCIAS.
 - 4 Abogado. Candidato a Magister en Derecho Administrativo. Asesor Jurídico Cámara de Comercio de Cúcuta.
 - 5 Administrador de Empresas, Joven Investigador de COLCIENCIAS, adscrito al grupo Gestión Organizacional de la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta, maestrante en Administración de Empresas e Innovación.

entrevistas, grupo focales y observación a cuatro egresados investigadores de la Universidad Simón Bolívar Cúcuta, de los programas de derecho, administración de empresas, psicología y trabajo social. Entre los criterios establecidos como elementos integradores están las competencias genéricas o transversales frente a las competencias específicas, concibiendo la investigación como un componente de gran importancia en los ámbitos académico y profesional. Los resultados permiten concluir que los jóvenes pertenecientes a semilleros de investigación fortalecen competencias en la construcción y comunicación del conocimiento además de alcanzar méritos en el área profesional, y ejercer su labor con facilidad en equipos interdisciplinarios.

Palabras clave: Semillero de investigación, competencias investigativas.

Impact of the Research Seedbeds on the Development of Investigative Skills

Abstract

This research analyzes the impact of research seedbed in the development of investigative skills as an extracurricular space that promotes the theoretical learning - practical of its student members, is addressed from the categories of knowledge being, know-how, know know and how to live. From an introspective experiential approach with multiple case study, as technical interviews, focus group and observation were applied to four researchers graduates of the University Simon Bolivar Cucuta, programs of law, business administration, psychology and social work. Among the criteria as integrating elements are generic or transversal competences against specific competencies, designing research as a component of great importance in the academic and professional fields. The results show that young people belonging to strengthen seed research skills in

the construction and communication of knowledge besides reaching merits in the professional area, and easily perform their work in interdisciplinary teams.

Keywords: research seedbed, investigative skills.

Introducción

El fenómeno de la globalización objeto de desarrollo conceptual en las últimas décadas ha traído consigo el consecuente derribo de barreras en materia económica, relacional y política, entre otras. Adicional a ello, el conocimiento juega un papel fundamental dado que como bien lo menciona Boisier (2005) “la globalización se encuentra profundamente ligada al proceso de innovaciones siendo este último el resultado de la ampliación del conocimiento” (p. 12). Así mismo el desarrollo de la tecnología, la ciencia, la técnica y las necesidades de la sociedad se demanda que los nuevos profesionales universitarios puedan dar solución, de forma científica e investigativa, a los problemas, desde una óptica interdisciplinaria, intradisciplinaria y transdisciplinaria (Pérez y Setién, 2008), generando una nueva exigencia a las instituciones de educación superior en esta materia, devengando además la determinación de espacios y didácticas idóneas para tal fin.

La comunidad académica ha determinado en denominar a estas exigencias como competencias, entendidas estas como las habilidades que debe desarrollar el profesional para un correcto ejercicio, conjugando los escenarios de saber conocer (teórico-práctico), saber hacer (pragmático), saber ser (comportamental), saber convivir (social), y denotando la importancia en la búsqueda y consecución integral del conocimiento.

Es válido señalar que el término *competencia* ha variado de acuerdo a la práctica educativa y a los diversos paradigmas en los cuales se concibe el concepto de formación, responde a las necesidades y orientaciones pedagógicas que cada vez intenta mayor integralidad y disminución de las brechas entre el currículo, la investi-

gación y la práctica pedagógica (Corzo, Molina y Quintero, 2008). El presente trabajo tiene por objeto de estudio la investigación como competencia que debe ser gestada y desarrollada por el estudiante, con el fin que sea materializada por el profesional y cumpla con los requerimientos de la sociedad en su función.

Por lo anterior, y motivado en la natural búsqueda del conocimiento y desarrollo profesional, los semilleros de investigación se constituyen como espacios de aprendizaje que buscan fomentar la cultura científica y social a través de propuestas innovadoras y generadoras de nuevo conocimiento, siendo además, escenarios de integración, comunicación, creatividad y aprendizaje teórico – práctico, fundamentados desde importantes principios, los cuales rigen la formación académica e integral de cada uno de sus miembros, que tienden a proponer soluciones reales a los problemas de la sociedad desde el punto de vista científico

Marco teórico

La educación superior actual está enfocada en el desarrollo y fortalecimiento de tres componentes: la academia, la investigación y la extensión. Desde la academia las instituciones de educación superior (IES) se han enfatizado en la formación basada en competencias en la que su objetivo no es más que focalizar en aspectos específicos de la docencia, el aprendizaje y la evaluación; es decir, generar conocimiento, crear destrezas y habilidades para desarrollar una función específica. Dichas competencias se clasifican en genéricas y específicas, las primeras se refieren a conocimientos transversales que todo profesional debe demostrar para ser integral y por otra parte las competencias específicas que son propias de cada disciplina definidas por Bunk (1994) como actitudes para ejercer una profesión permitiendo al individuo resolver problemas de forma autónoma y flexible dentro de un contexto

Bunk (2000) establece una clasificación de las competencias específicas, siendo estas competencias de nivel técnico, metodológico, social y participativo. Más adelante autores como Pereda y Berrocal

(2001), Echeverría (2001) citado por Correa (2007) citan estas mismas competencias definiéndolas transversalmente como competencias técnicas (saber), competencias metodológicas (saber hacer), competencia social (saber ser) y competencia participativa (saber estar) (Cuadro 1).

Cuadro 1. Clasificación de las competencias específicas

Tipo de Competencia	Definición
Competencia técnica o Saber	Tener conocimientos especializados que permitan tener dominio experto de la propia profesión.
Competencia metodológica o Saber Hacer	Saber aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas, utilizando los procedimientos más adecuados, solucionando problemas de forma autónoma y transfiriendo las experiencias adquiridas a nuevas situaciones.
Competencia Social o Saber Ser	Características y actitudes personales hacia sí mismo, hacia los demás y hacia la propia profesión, que posibilitan un óptimo desempeño de la actividad profesional.
Competencia participativa o Saber Estar	Conjunto de actitudes y habilidades interpersonales que permiten a la persona interactuar en su entorno laboral y desarrollar su profesión.

Fuente: adaptado de Correa (2007).

Siendo así, la formación por competencias en las IES centran también su importancia desde el componente de investigación debido a que le apuestan al fortalecimiento de las competencias investigativas en los profesionales en formación, puesto que estas son consideradas como factor fundamental en la medición de la calidad de la educación superior y a nivel mundial el dominio de estas competencias es indispensable para el escalonamiento entre niveles de formación pos gradual.

Las competencias investigativas se definen según Borjas (2000) citado por Marcano, Aular y Moronta (2009), como “las capacidades y actitudes del profesional de someter a crítica lo que hace, cómo lo hace y cómo hacerlo mejor, con dominio de la lógica para resolver cualquier problema; es decir, en una reelaboración del saber” (p. 4), se caracterizan por la capacidad del profesional para analizar y com-

prender, con actitud crítica, los permanentes cambios en el entorno y contribuir al desarrollo de un potencial científico propio, que genere conocimiento social útil.

De acuerdo a lo anterior, las competencias investigativas se dividen en tres niveles (Cuadro 2).

Cuadro 2. Clasificación de las competencias investigativas

Tipo de Competencia	Definición
Competencias Investigativas Genéricas	Son aquellas que desarrollan los egresados de educación superior permitiéndoles adquirir capacidades para aplicar conceptos básicos, métodos, y técnicas de investigación.
Competencias Investigativas Básicas	Se refieren a los requerimientos fundamentales en el área investigativa que los profesionales deben adquirir tales como la capacidad de indagar, cuestionar, concluir, analizar, identificar y el tratamiento estadístico de datos.
Competencias Investigativas Específicas	Se desarrollan en una actividad o puesto de trabajo determinado demostrando dominio conceptual y metodológico permitiendo lograr resultados definidos en la investigación de su labor.

Fuente: Elaboración propia con datos de Marcano, Aular y Moronta (2009).

Estas competencias son concebidas en las IES desde el área de formación para la investigación que integra las diferentes asignaturas del componente investigativo con el fin de cualificar a los profesionales en formación para obtener capacidad de análisis con el fin de proponer soluciones a problemáticas que afecten un contexto específico.

El proceso de formación en investigación en el pregrado es una labor que responde a la preocupación de los profesores por acompañar a los estudiantes en este proceso, por fomentar la pasión por el descubrimiento, capacitarlos para que puedan leer, analizar, comprender, trabajos científicos y criticarlos metodológicamente; lograr que adquieran un conocimiento organizado, así como el que desa-

rollen aptitudes cognitivas que les permitan plantear y construir nuevo pensamiento.

De acuerdo a lo anterior se presentan propone tres formas de integrar los procesos de investigación con la docencia,}. la primera de ellas vincular dentro del currículo seminarios o cátedras que permitan abordar la formación de competencias investigativas desde el ingreso del estudiante a la universidad, este abordaje debe ser desde el inicio y en forma consecuente con el fin de generar y potencializar la capacidad de investigación en los estudiantes. La segunda, consiste en vincular a los estudiantes en los procesos investigativos de los docentes, el autor recomienda que desde la modalidad de auxiliares de investigación generando un espacio extracurricular donde el estudiante sea guiado por un tutor con el objetivo de plantear la pregunta inicial de investigación y formular una guía del trabajo de investigación (Griffin 1942; Bartlett, 2003; Millspaugh y Millenbah, 2004, citados por Torres et al., 2008). La tercera de ellas consiste en integrar el aprendizaje de los docentes y los estudiantes a través de grupos de trabajo que permitan conocer la realidad social y los problemas del entorno desde una mirada disciplinar.

Las competencias específicas investigativas en las instituciones de educación superior (IES)

Desde las instituciones de educación superior se generan programas para el fortalecimiento de las competencias investigativas, siendo los semilleros de investigación un apoyo especial para la creación de la cultura investigativa en los programas de formación profesional, debido a que permite afianzar el proceso formativo de los estudiantes, fortalecer su capacidad analítica y el trabajo en red.

El propósito de este escenario no es más que generar en el estudiante la capacidad de investigar y verse involucrado como agente que aporta a la solución de problemáticas reales, así mismo, fortalecer los programas y líneas de investigación de las instituciones de educación superior contribuyendo así a mejorar los índices de investigación de la región. De acuerdo al índice de competitividad regional

2015, Norte de Santander se clasificó en la posición N° 17 entre 25 departamentos en lo que concierne al componente de innovación y dinámica empresarial el cual contempla pilares como investigación, inversión en CTI y patentes y dinámica empresarial. Tomando como referente el pilar de investigación, este mide la investigación en alta calidad, producción y revistas indexadas en el cual Norte de Santander ocupó la posición 20/25.

Aquí radica el compromiso de las instituciones de educación superior en la formación de los profesionales en cuanto a la creación y potencialización de las capacidades investigativas aportando así capital humano calificado que impacte en el crecimiento de la competitividad de la región. Adicionalmente, el fortalecimiento de estas capacidades se ve reflejado en el rendimiento académico del estudiante, ya que los semilleros también brindan la oportunidad de debatir sobre tópicos que refuerzan los temas de las asignaturas que se encuentran en el plan estudios y que les ayudan a armonizar la teoría con la práctica.

Es necesario tener en cuenta para ello algunas de las contribuciones de la adopción del enfoque de competencias en la educación superior, a partir de un criterio enunciativo en el desarrollo del estudio Gayol, Tarrés y otros (2008), la definen como el resultado de la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y cualidades personales. Respecto a las competencias investigativas, éstas se integran en tres dimensiones: el conocimiento (saber conocer) actitudes y aptitudes (saber ser) herramientas y habilidades (saber hacer). Es válido señalar que a ello se podría sumar una cuarta dimensión por la caracterización de competencias que establece el marco educativo nacional que vincula las destrezas en el saber convivir, haciendo referencia a la relación de los sujetos con el entorno.

Desde otro esquema, múltiples autores han abordado este campo y con ello han realizado contribuciones en la educación superior desde este enfoque, permitiendo develar de manera general las competencias, al señalar Valladares (2010) que este enfoque considera dos premisas: por un lado, que los alumnos poseen habilidades,

actitudes y conocimientos que han adquirido en el ambiente familiar y cultural más amplio en donde se desenvuelven; por el otro, que los docentes diseñen experiencias de aprendizaje que signifiquen desafíos frente a los cuales los estudiantes puedan utilizar y movilizar sus propios recursos cognitivos (entre ellos, los aprendidos informalmente dentro de su comunidad cultural, así como aquellos ofrecidos por el contexto escolar) para realizar actividades exitosamente (p. 161). Por lo anterior quienes han realizado un serio abordaje en la materia, determinaron señalar cuatro componentes que aseguren la integralidad en la formación por competencias: Saber, Saber ser, Saber hacer, y saber convivir.

Metodología

El estudio se aborda desde un enfoque introspectivo-vivencial el cual permite comprender el desarrollo de las competencias como resultado de un proceso formativo en la experiencia extracurricular de semilleros de investigación, utilizando un método de caso múltiple, validado por Yin (1980) citado por Martínez (2011) quien sugiere que éste se caracteriza por la profundización de un objeto de estudio en su ambiente natural, y le otorga firme importancia a la contextualización del mismo al afirmar que es imposible la división entre el fenómeno y su contexto, además permite realizar una “generalización analítica” para ilustrar una teoría a partir del análisis profundo de uno o múltiples casos.

al ser un estudio de caso múltiple, fortalece las generalizaciones analíticas al proponer evidencia asentida en varios sujetos, lo que hace referencia a la “replicación literal” y al mismo tiempo que despliega la validez teórica mediante la especificación de las condiciones dadas por la diferenciación que se pueda generar entre los casos, conocido como “replicación teórica” (Martínez, 2011).

La información se obtuvo de cuatro profesionales de los programas de psicología, derecho, trabajo social y administración de empresas de la Universidad Simón Bolívar Cúcuta que pertenecieron a

semilleros de investigación durante la formación en su pregrado en distintas líneas y continuaron su labor como investigadores egresados de la Universidad.

Dado que el estudio de caso profundiza a partir de la obtención de diferentes fuentes, se utilizaron técnicas que facilitarían la percepción individual, grupal y del investigador sobre el impacto de los semilleros en las competencias investigativas, haciendo uso de entrevistas, grupos focales y observaciones de los cinco sujetos que pertenecen a la muestra, triangulando la información obtenida con el fin de analizar las actitudes, habilidades, conocimientos y destrezas en investigación en las cuatro dimensiones definidas (Conocer, ser, hacer, y convivir).

Hallazgos

Los semilleros de investigación son comunidades de aprendizaje que buscan fomentar la cultura investigativa y social a través de propuestas innovadoras y generadoras de nuevo conocimiento; así mismo se constituyen como escenarios de integración, comunicación, creatividad y aprendizaje teórico - práctico, fundamentados desde importantes principios, los cuales rigen la formación académica e integral de cada uno de sus miembros. Para Colciencias (2006) son una estrategia pedagógica extracurricular que tiene como finalidad fomentar la cultura investigativa en estudiantes del pregrado que se agrupan para desarrollar actividades que propendan por la formación investigativa, la investigación formativa y el trabajo en red.

Los hallazgos de la investigación, dan cuenta de los semilleros de investigación como una experiencia y una ruta exitosa que aportó al dominio de las competencias investigativas, al mismo tiempo que permite la formación integral en el área disciplinar y profesional de sus miembros. Al ser una estrategia para la formación en investigación permiten el desarrollo de habilidades en las dimensiones de conocer, hacer, ser y convivir, mediante un esquema que vincula al estudiante como sujeto activo en su propio aprendizaje “contrario a

lo que pasa en las clases magistrales y expositivas, en las que el docente expone y el estudiante es un agente pasivo” (Martínez, 2008, p. 13), en este sentido “Los semilleros buscan ser los espacios idóneos para la formación de jóvenes investigadores tratando de introducirlos en la práctica de la investigación científica (González, 2008, p.187), bajo esta visión puntualiza Restrepo (2003), allí donde hay buena y variada investigación formativa hoy, florecerá mañana una buena generación de investigadores en sentido estricto.

Impacto de los semilleros de investigación en las competencias del saber y saber hacer

En el desarrollo del trabajo de investigación realizado se ratifica una nueva postura frente a la generación y fortalecimiento de competencias investigativas como son los semilleros de investigación, lo cual podría traer consigo propuestas para un resultado similar en el ámbito disciplinar del profesional. Aunado a ello, bajo la misma concepción y funcionamiento de los semilleros se encuentran aspectos que fundamentan su existencia y necesidad en apoyo desde otros ámbitos. Para el presente apartado se efectuará el análisis de los resultados obtenidos teniendo como referencia las categorías del *saber conocer* y *saber hacer*.

Competencias en el saber conocer:

La formación por competencias, desde su construcción teórica, tiene cuatro dimensiones: el saber, el hacer, el ser y el convivir. Los cuatro en su más estricto sentido, entendiendo la primera según Pérez (2012):

Como el tipo de competencias que llevan a identificar un problema, búsqueda, selección y sistematización de información, comprensión, análisis, síntesis, evaluación, inducción y deducción del conocimiento; corresponde al manejo conceptual que los estudiantes tienen sobre el saber específico y su aplicación en contextos sociales, la acción de conocer es esencial para avanzar el pensamiento científico, buscar soluciones, tener un pensamiento autónomo y crítico (p.13).

En el análisis categorial de la dimensión del conocer, la cual abarca la construcción conceptual de los objetos de estudio desde sus disciplinas, los jóvenes investigadores señalan a partir de sus relatos cada una de las habilidades que se desarrollaron mientras pertenecieron a los semilleros de investigación. Al respecto mencionan:

Diferenciar entre Ciencia y pseudociencia, construir hipótesis, tipos de diseño, metodología, base epistemológica, técnicas e instrumentos, cuando un conocimiento es objetivo y cuando es subjetivo, realizar resúmenes y síntesis de proyectos, relacionar el conocimiento disciplinar con otras ciencias”; “Desarrollo y concepción de la investigación científica, relación de la investigación con la ciencia, método científico como correcto mecanismo para el alcance de conocimiento serio, concepción de enfoques, tipos, métodos, técnicas e instrumentos de investigación científica, referentes en materia de investigación para el alcance de buenos resultados, determinación de tipología y delimitación poblacional y muestra en una investigación”; “En el saber me permitió fortalecer la capacidad de redactar y analizar informes, procesar información y analizar datos estadísticos, conocer y saber diferenciar los diferentes tipos de investigación, determinar la viabilidad de un proyecto, capacidad de evaluar alternativas de solución, utilizar diversos métodos para abordar la solución de un problema desde los proyectos de investigación”; “Este espacio fortaleció mis conocimientos de manera integral, epistemológicamente, aprendí que es la ciencia, los enfoques para hacer investigación, también reforcé la concepciones teóricas de mi disciplina el trabajo social en cuanto a la línea que el semillero impulsaba “gestión para el desarrollo humano y organizacional”, metodológicamente métodos cuantitativos y cualitativos, técnicas de recolección y de análisis, búsqueda de referentes en bases de datos especializadas, entre otros conocimientos.

De los resultados obtenidos se pueden señalar dos componentes básicos. Primero, el semillero estructuró la formación de conocimiento en materia de investigación que permitiría fijar los parámetros para llevar a cabo procesos serios y el alcance de resultados de

nuevo conocimiento, y segundo, como elemento en el ámbito disciplinar, contributo en la consolidación conceptual para la solución de problemas teóricos en el ejercicio profesional, a través de una metodología y la utilización de instrumentos de recolección de datos generales y la verbigracia en el análisis de contenido frente a la matriz de análisis documental que ostenta aplicabilidad en cualquier área.

Competencias en el saber hacer

La discusión acerca de la génesis del conocimiento ha sido un problema académico de todos los tiempos, recordando aquellas posturas racionalistas con Descartes, Spinoza y Malebranche frente a las empiristas donde aparecen Hobbes, Locke, Berkeley, que permitirían como respuesta posturas integradoras como es el caso de Immanuel Kant y su criticismo materializado en sus críticas a la razón pura y a la razón práctica, entendiendo las dos formas de percibir el mundo por el hombre en el tiempo y el espacio, y su clara necesidad frente a la relación de causa y efecto. Frente a los fundamentos teóricos abordados para el desarrollo del trabajo de investigación es clara la necesidad de integralidad en materia del conocimiento pretendida bajo la formación por competencias, y que busca - en el caso del nivel pregrado- el ejercicio profesional idóneo fundado en la estructura que brinda el saber conocer y el saber hacer (sin desconocer la eminente importancia del saber ser y saber convivir), siendo relevante en este punto el abordaje sobre el aspecto pragmático y eventualmente utilitarista del conocimiento.

En el aspecto del hacer, los jóvenes intentan enunciar las diferentes competencias que lograron alcanzar durante el proceso, teniendo en cuenta precisamente el ejercicio pragmático que se desarrolla haciendo investigación, fueron enfáticos al enlistarlas mediante la cualidad, señalando claramente que se consolidó:

La redacción de artículos científicos, construcción de informe de proyectos, ser crítico ante las referencias y antecedentes relacionados con el objeto de estudio, delimitar el problema de estudio,, delimitar los distintos apartados en la construcción de un

proyecto de investigación, objetividad en los procesos, utilizar adecuadamente los software de análisis de información cualitativa y cuantitativa, Seleccionar tipo de investigación, métodos y técnicas, eliminar vicios de redacción, manejar lenguaje técnico, hacer presentaciones ante comunidades científicas, como panel, pósters o ponencias, Socialización de los resultados”; “Construcción de ante-proyecto la coherencia metodológica, El proceso de recolección de datos como aplicación de las técnicas e instrumentos de investigación, La tabulación, triangulación de la información, operacionalización de variables y construcción de categorías a partir del marco referencial, En materia laboral ha aportado en la aplicación de métodos para la construcción de marco teórico y resolución de problemas a partir de la investigación, Desarrollé una didáctica clara frente a la solución de problemas jurídicos”; “En el Saber Hacer aplicar todas las competencias adquiridas en el saber profesional para dar cumplimiento a los objetivos que se plantean desde la visión de las organizaciones, tener la capacidad de aportar estrategias para fortalecer las áreas organizacionales, y desarrollar la habilidad de expresar mis ideas de forma oral, mientras fui estudiante publiqué –en compañía del director del semillero- dos artículos en revistas indexadas”; “a investigar se aprende investigando, con los diferentes proyectos que el semillero de investigación generaba, se daba la oportunidad de poner en práctica todo nuestro conocimiento teórico, estructurar estos proyectos, plasmar las ideas y materializarlas a través de propuestas para generar impacto social y el fortalecimiento de las capacidades en los sujetos de estudio. Liderar procesos importantes.

El conocimiento teórico-práctico desarrollado en las competencias del saber conocer es importantes, pero no menos lo son las del saber hacer a partir de un conocimiento pragmático, materializado en la facilidad para desarrollar y ejecutar las tareas propuestas en el ejercicio profesional. En este sentido Los egresados señalaron la relevancia en la determinación en el objeto de estudio (desde su ejercicio profesional), las técnicas e instrumentos de recolección de datos, discusión a partir del enfrentamiento dialéctico entre la tesis (teoría anterior) y

la antítesis (teoría propuesta) lo que permitirá sin duda la generación de nuevo conocimiento, convirtiéndose en agentes que permiten derribar paradigmas en observancia de condiciones actuales.

Sin mencionar que esto puede traducirse en la proyección y publicación de artículos de carácter científico que hoy en día es de los indicadores más relevantes a la hora de categorizar los investigadores, y se ha convertido en elementos diferenciadores a la hora de desempeñar cargos en entidades públicas y privadas a nivel local, territorial y nacional.

Impacto de los semilleros en las competencias del saber ser y convivir

Barbón, López y Figueredo (2014) desarrollan conceptualmente las dimensiones del ser y convivir, exponiendo que el ser está “Vinculado a los valores de los sujetos, como factores que guían sus comportamientos y decisiones” y el saber estar y convivir hace referencia al “Conjunto de actitudes que asume la persona internamente y con relación al entorno, indicando la manera de enfocar el desempeño de las diversas tareas de una ocupación” (p. 255).

En cuanto a los hallazgos relacionados con la categoría de las competencias en el saber ser, resalta la integralidad del profesional, se evidencia también en su ser como dimensión propia de la persona, para lo cual fueron claros al manifestar que a través de la investigación concibieron el sentido y significación de valores como el respeto y la tolerancia, frente a sí mismo, los demás y el conocimiento mismo. Otro de los aspectos más relevantes es que independiente a la disciplina en que se desempeñe el miembro de semillero de investigación, y posterior a su egreso, desarrolla un comportamiento claro frente a la ética profesional y la equivocada utilización del conocimiento, como fundamento para potencializar otras personas al interior de su entorno.

Como resultados de esta categoría los jóvenes investigadores señalan lo siguiente:

Incertidumbre ante lo desconocido, actitud crítica ante el contenido científico, adecuación ante los distintos espacios en el desarrollo de proyectos de investigación, Respeto por el rigor científico y prudencia en las decisiones, Respeto por las normas ético-morales, Valoración del sentido común y del saber popular, Perseverancia para alcanzar los objetivos propuestos y los resultados que mejor aporten a la resolución de problemas”; “Potencialización de las relaciones inter-personales con investigadores –en formación– de la misma disciplina, y lo que resulta más interesante de otras, fundamentando la postura de unidad en el conocimiento y su búsqueda, Teniendo en cuenta que fui líder del semillero de investigación, obtuve un desarrollo en habilidades de liderazgo, Poder de decisión, Fue posible gestionar con autoridades de diversa índole permisos y apoyo para la realización de foros”; “el saber ser es para donde se nota la diferencia de una formación integral, la transparencia que caracteriza la academia es uno de los valores que están intrínsecos y la habilidad para resolver problemas de manera ética, el respeto por las demás disciplinas, la constancia en cada tarea que desarrolles así no se propiamente de investigación, la responsabilidad que trabajar con seres humanos implica”; “el relacionarse con nuevas personas ha sido lo más enriquecedor del proceso de aprendizaje. Hacer amistades en todos los eventos donde participas, personas con diferentes posturas y pensamientos, culturas y creencias enriquecen tu saber ser y convivir; aprender a escuchar a los demás, respetando su forma de pensar es algo muy grato, generar ese debate crítico con respeto hace que se fortalezcan lazos de amistad. Siempre hay algo que aprender de los demás. Las competencias investigativas desde el saber ser te dan la habilidad de expresar tus ideales respetando los de los demás.

Ahora, las destrezas en el saber convivir, hacen referencia a la relación de los sujetos con el entorno. En este sentido los resultados sugieren que estas competencias encuentran una iteración con las del saber ser, es decir, constituye el último valuarte para la integralidad del profesional.

En el saber ser y estar desarrollé la habilidad de relacionarme con las personas, de generar redes de trabajo transdisciplinarias que permitan abordar temas desde diferentes puntos de vista, fortalecer el trabajo en equipo, aprender a tomar en cuenta las opiniones de los demás respetando las posturas ideológicas de cada quien aunque en contra estuviese a ellas.”; “Ética y decoro en el ejercicio profesional como abogado, Solidaridad y altruismo frente a los compañeros, Concepción inter-disciplinar del conocimiento y variación en la observancia de un problema de investigación, el respeto hacia la diferencia: Solía suceder que entre compañeros de la misma institución y otras, se percibiera un problema desde diversas perspectivas y en otro escenario se pudo haber asumido una posición rígida y absoluta, pero el semillero ilustra en la importancia del respeto por las diversas cosmovisiones y la metodología que de ella se realice, a menos que se realicen sugerencias enmarcadas en la tolerancia y con completa objetividad.”; “fue muy grato aprender a relacionarte con diferentes profesionales de muchas disciplinas y generar la capacidad de trabajar en equipo, fortalecer las relaciones, hacer contactos y crecer en lo profesional a partir de la socialización de proyectos y encuentros de investigación, ponencias y demás”; “uno de los principales aportes de la investigación es saber compartir el conocimiento y convivir con profesionales de otras ciencias, así como adquirir humildad a la hora de relacionarme con otras personas, entendiendo que el conocimiento es ilimitado y nunca podríamos acceder a él de manera totalitaria.

Al desarrollar valores como la tolerancia y respeto frente al conocimiento y los demás investigadores, el saber convivir se materializa en aspectos como el trabajo en equipo que posteriormente se traduce en investigaciones inter-disciplinarias que generarán soluciones más idóneas para la sociedad, dado el abordaje multidisciplinar del mismo objeto de estudio. La humildad frente al conocimiento y las sugerencias objetivas de otros investigadores y personas en general, que concebidas y estructuradas de manera adecuada. el semillero de investigación también ha permitido primero para modificar parcial o totalmente lo construido hasta un momento dado, y segundo, la de-

fensa seria de la posición teórica y metodológica adoptada en alguna propuesta; este escenario se presenta de acuerdo a lo manifestado, en los encuentros internos, locales, regionales, nacionales e internacionales de investigación, dado la posición que del proyecto debe asumirse frente a evaluadores y público en general.

Conclusiones

Los semilleros de investigación con el paso del tiempo se han constituido como el espacio idóneo para la generación y fortalecimiento de competencias investigativas que tienen importante impacto en el ejercicio profesional del futuro egresado, a partir de componentes definidos como saber, saber hacer, saber ser y saber convivir, todo enfocado a la integralidad del profesional.

Las competencias adquiridas favorecen el ejercicio profesional desde la interdisciplinariedad y la capacidad de articular los distintos conocimientos y áreas del saber para aportar a la solución de problemas reales en contexto.

El impacto de los semilleros de investigación se ve reflejado en la competencia del ser principalmente en la actitud crítica frente al conocimiento, los métodos y las técnicas para abordarlo; en las competencias del saber se ven muy ligadas al hacer pues permiten la implementación de los resultados obtenidos en investigación para el ejercicio profesional así como en la redacción de artículos y la construcción de cada apartado en la ejecución de un estudio científico

Referencias

- Barbón, O. G., López C. L. y Figueredo, D. (2014). Cinco saberes para la formación de la competencia científico-investigativa con enfoque de profesionalización pedagógica. *Revista Cubana de Reumatología*, 16(2), 253-258.
- Boisier S. (2005). “¿Hay espacio para el desarrollo local en la globalización?”. *REVISTA DE LA CEPAL* 86 • AGOSTO. Disponible en la página

web: <http://www.cepal.org/es/publicaciones/11068-hay-espacio-desarrollo-local-la-globalizacion>

- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA. *Revista CEDEFOP*, N°1, p. 16.
- Bunk, G. (1994). Teaching competence in initial and continuing vocational training in the federal republic of Germany. *Vocational training European journal*, 1, 8-14.
- Correa, J.E. (2007) Orígenes y desarrollo conceptual de la categoría de competencia en el contexto educativo. Noviembre 2007 Ed. Universidad del Rosario. Disponible en la página web: http://www.urosario.edu.co/urosario_files/b8/b8754809-11fa-4288-96a0-9docf5651eda.pdf
- Colciencias (2006). Los Semilleros de Investigación, una Cultura de Investigación Formativa. Recuperado de http://www.semanaciencia.info/article.php?id_article=99.
- Corzo, J. Q., Molina, R. A. M. y Quintero, F. I. M. (2008). Semilleros de investigación: una estrategia para la formación de investigadores. *Educación y educadores*, 11(1), 31-42.
- Gayol, M., Montenegro, S. M., Tarrés, M. C. y D'Ottavio, A. E. (2008). Competencias investigativas. Su desarrollo en carreras del área de la salud. *UNI-PLURI/VERSIDAD*, 8(2), 1-8. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/950/823>.
- Gómez, B. R. (2007). Restrepo, B. (s.f.). Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa, y Criterios para Evaluar la Investigación científica en sentido estricto
- González, J. (2008). Semilleros de Investigación: una estrategia formativa. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 2(2), 185-190.
- Marcano, Noraida; Aular de Durán, Judith; Moronta, Miriam; (2009). Competencias investigativas del docente de educación básica. *Laurus*, Mayo-Agosto, 138-165.
- Martínez, P. C. (2011). El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista científica Pensamiento y Gestión*, (20).
- Martínez Juárez, M.; Muñoz-Cantero, J.; Martínez-Clares, P., (2008). Formación basada en competencias en educación sanitaria: aproximaciones

- a enfoques y modelos de competencia. RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 1-23.
- Martínez, L. M. (2008). Los semilleros de investigación. Una estrategia para la formación en investigación. Medicina UPB, 27(1), 12-13.
- Pérez, N. E. y Setién, E. (2008). La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en las ciencias: una mirada a la teoría bibliológico-informativa. Revista acimed, 18(4), 1-19.
- Pérez Rocha, María Inés (2012). Fortalecimiento de las competencias investigativas en el contexto de la educación superior en Colombia. Revista de Investigaciones UNAD Colombia.
- Torres Rodríguez, Marisol; González Román, Patricia; Sarmiento Espinel, Jaime Andrés; Silva Arias, Adriana Carolina; (2008). Dinámicas de los semilleros de investigación en la UMNG. Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión, junio, 131-149
- Valladares, Liliana (2010). Las competencias en la educación científica. Tensiones desde el pragmatismo epistemológico. Perfiles educativos vol. 33 no. 132 México, enero 2011, 158-182.

Capítulo 5

La evaluación por competencias centrada en el desempeño de los estudiantes y su correlación con la evaluación auténtica de los aprendizajes^{1*}

Marisela Vivas García²,
María Antonia Cuberos de Quintero³, *
Elkin Gélvez Almeida⁴

Resumen

Se presentan los resultados de una investigación cuyo objetivo general fue: Analizar la evaluación por competencias centrada en el desempeño de los estudiantes y su correlación con la evaluación auténtica de los aprendizajes en las carreras de ingeniería de sistemas, administración de empresas, comercio y negocios internacionales de una Universidad del Norte de Santander-Colombia para la toma de decisiones. Metodológicamente siguió en enfoque mixto, diseño de campo y el método de estudio de caso. La información se recogió de tres fuentes diferentes: los estudiantes y docentes de los últimos semestres y de un grupo de egresados de la universidad objeto de estudio. Se detectó que parte de los estudiantes que los docentes siempre y casi siempre aplican actividades conducentes a favorecer la adquisición de dichas competencias, por su parte los egresados en un alto porcentaje expresan que todas las competencias fueron completamente adquiridas y además las catalogan como muy necesarias para el campo laboral, no obstante los docentes en un porcentaje importante no mencionan las formas de evaluación para valorar el desempeño de los estudiantes en las competencias planificadas. Se resalta el hecho de la necesidad de aplicar técnicas e instrumentos acordes con una evaluación

- 1 Capítulo resultado del proyecto de Formación para la investigación adelantado por la coordinación de semilleros de la Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta.
- 2 Licenciada en educación mención Ciencias biológicas. Universidad Católica Andrés Bello. Doctor en Innovaciones Educativas, Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada, Venezuela. Magíster en la Enseñanza de las Ciencias Básicas, Universidad Nacional Experimental del Táchira. Especialista en Evaluación Educacional, Universidad Valle del Momboy. Docente de la Universidad Católica del Táchira. Investigadora de la Universidad Simón Bolívar, Cúcuta, Colombia. Correo: m.vivas@unisimonbolivar.edu.co.
- 3 Licenciada en educación e Ingeniero de Sistemas. Universidad Católica Andrés Bello, Universidad Nacional Abierta - Venezuela. Doctor en Ciencias Gerenciales, Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada, Venezuela. Especialista en Sistemas de Información. Universidad Católica Andrés Bello, Caracas. Investigadora de la Universidad Simón Bolívar, Cúcuta, Colombia. Contacto: m.cuberos@unisimonbolivar.edu.co
- 4 Licenciatura en Matemáticas e Informática. Maestría en Enseñanza Aprendizaje de las Ciencias Básicas: Mención Matemáticas. Coordinador y profesor del área de Ciencias Exactas, Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta, e.gelvez@unisimonbolivar.edu.co

auténtica, esta concepción pretende recoger evidencias concretas y vivencias que respondan a las competencias adquiridas por los estudiantes y que posteriormente los apoyen en su campo laboral.

Palabras clave: Competencias, evaluación, desempeño, aprendizaje, enseñanza.

Competency Assessment Focused on the Students' Performance and Its Correlation with the Authentic Assessment of Learning

Abstract

Present the results of an investigation whose general objective was: To analyze the evaluation by competences centered in the performance of the students and its correlation with the authentic evaluation of the learnings in the careers of systems engineering, business administration, commerce and international business of a University of the North of Santander-Colombia for the decision making. Methodologically followed a mixed approach, field design and case study method. The information was collected from three different sources: students and teachers from the last semesters and a group of graduates of the university under study. It was detected that part of the students that the teachers always and almost always apply activities conducive to favor the acquisition of competences that already said, on the other hand the graduates in a high percentage express that all the competences were fully acquired and also catalog them as very necessary for The field of work, but teachers in a significant percentage do not mention the forms of evaluation to assess the performance of students in the planned competencies. The need to apply techniques and instruments according to an authentic evaluation is highlighted, this conception seeks to gather concrete evidences and experiences that re-

spond to the competences acquired by the students and that later support them in their field of work

Keywords: Competencies, assessment, performance, learning, teaching.

Introducción

En la actualidad la educación necesita una visión congruente con las competencias exigidas en el siglo XXI, en un mundo laboral cada vez más urgido de individuos más competentes, polivalentes, polifuncionales y flexibles (Urzúa y Ruiz, 2008) para cumplir de manera innovadora las demandas de los empleadores y del sector productivo, lo cual implica una revisión de la función de la universidad en la sociedad actual y un replanteamiento de los diseños curriculares tradicionales (Centro Interuniversitario de Desarrollo – CINDA, 2008); para asegurarles a los egresados la apropiación de competencias, saberes teórico-prácticos, tecnológicos y actitudinales, que les permitan cumplir con los requerimientos para el ejercicio profesional en las condiciones y niveles exigidos en los ámbitos local, regional e internacional (Castejón, Cantero y Pérez, 2008).

Dar respuesta a las demandas sociales actuales requiere de una renovación por parte de las instituciones universitarias, debido a los importantes retos que debe asumir, como se recoge en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior (1998) en el siglo XXI “se observa una demanda de educación superior sin precedentes acompañada de una gran diversidad de la misma para el desarrollo socio cultural y económico, de tal manera que las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias, conocimientos e ideales” (p. 1). Es decir, que haya coherencia y pertinencia interna ajustada a los propósitos de la demanda externa ya que los estudiantes aspiran hoy día a carreras nuevas que les permitan emplearse rápidamente.

Esta situación implica también para CINDA (2000) “asumir grandes desafíos para la docencia universitaria, por un lado, precisa realizar un análisis proyectivo de la demanda del sector productivo de bienes y servicios en las áreas en las cuales se desempeñará el futuro

profesional al momento de su egreso” (p. 8). En este sentido, se considera muy útil y valiosa la participación de los empleadores y egresados en el proceso de diseño curricular, revisión y mejoramiento del mismo. “esta intervención es nueva en las instituciones formadoras que por lo general son autopoieticas, estableciendo el currículo solo sobre la base del saber científico y erudito de sus propios académicos” (p. 8). Sin embargo urge hacerlo.

Ante tales requerimientos resulta indispensable y además urgente precisar los perfiles de los profesionales que demanda la sociedad actual y, en virtud de ellos analizar objetivamente cuáles son las competencias que deberán adquirir los estudiantes y en consecuencia diseñar el plan de estudios, con las asignaturas pertinentes en las diferentes carreras. De esta manera cuando el estudiante culmine su formación académica habrá desarrollado las competencias requeridas para un desempeño eficiente. Se está ante la presencia de un mercado laboral que no busca solo títulos en los profesionales, sino competencias (conocimiento, habilidades y actitudes).

Debido a la amplia gama de exigencias que han de afrontar los egresados universitarios para emplearse es indispensable el desarrollo de competencias transversales genéricas y específicas, en toda la formación académica tanto a nivel básico, secundario como universitario (Lucas, 2007). En este escenario educativo de concepciones, lineamientos, normativas y prácticas, se destaca la necesidad de implementar un sistema de evaluación acorde con la formación por competencias sobre la base del perfil del egresado

En este sentido, la evaluación es uno de los aspectos más complejos en la formación por competencias pues implica un cambio radical en el sistema educativo, esencialmente pasar de una evaluación por resultados a una evaluación por procesos, haciendo especial énfasis en la valoración del desempeño del estudiante. Esta evaluación según Hancock (2007) involucra la observación, el seguimiento, control y la medición de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes de los estudiantes cuando estén realizando acciones o ac-

tividades relacionadas con el proceso de aprendizaje, sea de manera individual o colectiva.

En este orden de ideas, el desarrollo de las competencias amerita ser comprobado en la práctica mediante el cumplimiento de criterios de desempeño claramente establecidos, entendidos como los resultados esperados en términos de productos de aprendizaje (evidencias), establecen las condiciones para inferir que se tiene el desempeño o no, tanto los criterios como las evidencias recogidas son la base para evaluar y determinar si se alcanzó una competencia determinada y en qué nivel de dominio. Como se observa, los criterios de evaluación están estrechamente unidos a las características de las competencias establecidas en el currículo, programa, asignaturas y en el perfil del egresado (Argudín, 2005)

Es imperioso entender que la valoración del desempeño del estudiante en un currículo por competencias debe estar directamente relacionado con la evaluación auténtica del aprendizaje, pues se debe intentar averiguar realmente ¿qué sabe el estudiante o qué es capaz de hacer?, utilizando diferentes estrategias y procedimientos evaluativos. Este hecho se fundamenta en que existe un espectro mucho más amplio de desempeños que el estudiante puede demostrar, en la búsqueda de reales evidencias y vivencias con relación a los aprendizajes en los diversos tipos de competencias que deberá manifestar de acuerdo al perfil de la carrera en la que se esté formando como profesional (Ahumada, 2004).

La evaluación auténtica de los aprendizajes plantea según el citado autor diversas formas de concebir las estrategias y procedimientos evaluativos, muy diferentes a las utilizadas históricamente en las modalidades y sistemas educativos tradicionales. Se trata de una evaluación centrada mayoritariamente en procesos más que en resultados y comprometida en que el estudiante sea el protagonista y responsable de su propio aprendizaje, utilizando a la vez a la evaluación como un medio autorregulador que le permita alcanzar las competencias (conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes)

propuestas en las diferentes disciplinas de una educación formal (Condemarín y Medina, 2000).

Se considera entonces que la evaluación del desempeño de los estudiantes pretende asegurar que se adquieran: conocimientos, habilidades y actitudes importantes relacionadas con lo que se está estudiando y que le apoyen a la transición laboral, de una manera auténtica y fundamentada en el perfil del profesional, por tanto en la planificación de las competencias debe contemplarse cuatro componentes diferentes pero interactivos: descripción de la competencia.- descripción de las actividades donde se manifestará la competencia, - instrumentos o medios para evaluar la competencia, estándares o criterios por los que se juzga si alguien es o no competente en su desempeño (Huerta, García y Castellanos, 2006).

Contextualizando la investigación, los profesionales de las carreras de ingeniería de sistemas, administración de empresas, comercio y negocios internacionales, que han de egresar de la universidad objeto de estudio, deberán estar formados en consideración al perfil profesional correspondiente por competencias y por consiguiente evaluados en su desempeño desde la mirada de la evaluación auténtica del aprendizaje por competencias. En este sentido, la investigación se sitúa en el fenómeno de la evaluación del desempeño por competencias y su correlación con la evaluación auténtica del aprendizaje dando respuesta a las exigencias profesionales del siglo XXI.

Partiendo de la fundamentación anterior, se originan las siguientes interrogantes ¿Cómo se correlaciona la evaluación del desempeño por competencias con la evaluación auténtica de los aprendizajes de los estudiantes de las carreras de ingeniería de sistemas, administración de empresas y comercio y negocios internacionales de la Universidad en estudio.

Objetivo general: Analizar la evaluación por competencias centrada en el desempeño de los estudiantes y su correlación con la evaluación auténtica de los aprendizajes en las carreras de ingeniería de sistemas, administración de empresas y comercio y negocios inter-

nacionales de la Universidad del Norte de Santander-Colombia para la toma de decisiones.

La investigación se justificó por las siguientes razones

1. Los modelos educativos basados en competencias demandan la revisión periódica de: procedimientos de diseño, objetivos educativos y de las concepciones pedagógicas que orientan las prácticas centradas en el aprendizaje, en función de un seguimiento y control para el mejoramiento durante el proceso, así como de los criterios y procedimientos para la evaluación del desempeño de los estudiantes, por consiguiente la investigación buscó encontrar el conocimiento con respecto a la parte de evaluación del desempeño pues se considera el soporte del egresado hacia su inserción laboral.
2. Reconocer las necesidades y problemas de la realidad/contextual ya que las competencias integradas articulan conocimientos globales, profesionales y experiencias laborales, requieren de un diagnóstico de las vivencias de la realidad socio-cultural, de la práctica de las profesiones, de las disciplinas y del mercado laboral, que permitan identificar las necesidades hacia las cuales se orienta la formación por competencias del futuro profesional, la identificación de los modos, formas de valorar el desempeño de los estudiantes, este último aspecto es muy relevante pues existe un desfase entre las necesidades sociales reales y la formación de los estudiantes en las universidades. Ya que los modelos por competencias intentan vincular estos dos ámbitos, en atención a las exigencias del profesional del siglo XXI.

Marco teórico

La evaluación por competencias

Actualmente se impone la necesidad desde las instituciones de educación superior de la formación y evaluación del desempeño por competencias, entendidas no solo como los conocimientos que poseen los estudiantes, sino del uso que se haga de ellos, desde esta

perspectiva, para determinar si un individuo es competente o no lo es, se debe priorizar las condiciones reales en las que el desempeño tiene sentido, en lugar del cumplimiento formal de una serie de objetivos de aprendizaje que muchas veces no tienen relación con el contexto social-cultural de los estudiantes, para Marqués (2000) se debe valorar la capacidad del estudiante para poner en marcha de manera integrada conocimientos adquiridos y rasgos de personalidad, permitiendo resolver situaciones diversas que incluyan tanto conocimientos teóricos como habilidades o conocimientos prácticos y también las actitudes y compromisos personales.

Según Malpica (1996) la valoración del desempeño del estudiante “es la expresión concreta de los recursos que se ponen en juego cuando se realiza una actividad, haciendo énfasis en el uso o manejo de lo que sabe hacer, no del conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante” (p. XX). Este criterio obliga a las instituciones educativas a replantear lo que comúnmente han considerado como formación en competencias. Ha de enfatizarse la relación entre las condiciones y demandas de las situaciones concretas en el trabajo práctico con las necesidades de sistematización del conocimiento teórico, es decir el vínculo indisoluble entre lo teórico-práctico.

La evaluación de las competencias en este escenario, determina las acciones que se han de desarrollar, desempeñar y/o construir y se basa en la comprobación mediante evidencias de la capacidad de construirlo o desempeñarlo (Argudín, 2005). El desarrollo de las competencias amerita ser comprobado en la práctica mediante el cumplimiento de criterios de desempeño claramente establecidos.

La evaluación por competencias se basa en criterios que permiten comparar el desempeño real de un estudiante en un momento determinado, con su criterio de desempeño asociado con anterioridad, aspecto que permite valorar la capacidad para poner en marcha de manera integrada conocimientos adquiridos y rasgos de personalidad que favorezcan la resolución de situaciones diversas que incluyan, tanto conocimientos teóricos como habilidades o conocien-

tos prácticos y actitudes asumiendo las exigencias del perfil para el cual se está formando, de allí la relación con la evaluación auténtica de los aprendizajes.

Evaluación auténtica de los aprendizajes

Se considera que en la evaluación del desempeño del estudiante está implícita de manera muy importante la evaluación auténtica, vista desde la perspectiva de su conexión con los escenarios socio-culturales en el cual se desarrollan los estudiantes, por tanto se busca que su aplicación trascienda los muros escolares, buscando la significatividad entre las actividades evaluativas a ejecutar, las condiciones en que se evalúa y la demostración o transferencia de lo aprendido, al entorno real en la solución de problemas, desde una mirada transdisciplinaria, es decir, la conexión de lo teórico-práctico más allá de las disciplinas. Para (Ashford-Rowe, Herrington & Brown (2014); Frey, Schmitt y Allen, (2012) en la evaluación auténtica debe estar presentes algunos aspectos tales como:

- a. El reto, relacionado directamente con los adelantos evolutivos en la metas propuestas en la formación y avance de los programas.
- b. Resultados tangibles, se perciben de una manera concreta, precisa y objetiva presentada a través de un producto o desempeño individual o grupal;
- c. Trabajo colaborativo, reconoce el actuar de los estudiantes en una dinámica grupal la cual permite entender, analizar, transferir conocimientos dando respuesta desde diferentes perspectivas a una situación problemática, ofreciendo procesos de solución más completos;
- d. Aprendizaje significativo, la recolección de evidencias sobre la transferencia de conocimientos, habilidades y destrezas del desempeño del estudiante en situaciones reales deben ser suficientes y consistentes para considerarse como aprendizaje significativo de allí se deriva su carácter formativo

- e. Retroalimentación sobre el desempeño, en función de las debilidades, fortalezas e insuficiencias detectadas en el desempeño del estudiante a fin de que complemente y mejore sus competencias;
- f. Procesos metacognitivos, indican el estado de sus conocimientos habilidades y actitudes mediante el auto-monitoreo, auto-evaluación y la coevaluación entre pares, lo cual permite la reflexión y autorregulación del conocimiento

Evaluación del desempeño de los estudiantes

La evaluación del desempeño en el marco de un currículo por competencias vincula de manera recurrente la observación, el seguimiento y la medición de las conductas por el docente durante el desarrollo de las actividades o estrategias de aprendizaje de manera individual o grupal. Esta actividad realizada cotidianamente permite la recolección de evidencias demostradas por los estudiantes en la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas en diferentes ámbitos disciplinarios reflejados en productos y/o propuestas generadas. Dichas evidencias permiten deducir el nivel de competencias logrado por los estudiantes y conformarán parte importante del juicio a emitir en cuanto a la toma de decisiones por parte de los docentes (Hancock, 2007).

Se entiende que para valorar el desempeño las estrategias del docente deberán ser planificadas deliberadamente para la consecución de habilidades de orden superior, es decir, los estudiantes deberán crear, producir productos, dar solución a problemas en contextos reales, evaluación de casos, etc., demostrando pensamiento de alto nivel cognitivo. En este sentido, los juicios emitidos en el proceso de valoración del desempeño deben ser enriquecidos desde perspectivas diferentes que incluyen el ser, el saber, el saber hacer y el convivir (Morrow, Mood, Disch & Kang, 2015), expresados mediante actividades evaluativas de coevaluación por pares y de autoevaluación.

Para el estudiante la valoración de su desempeño durante el desarrollo de las diferentes actividades producto de las temáticas

implícitas en el programa correspondiente, le genera mayor motivación, interés y confianza, al tener control sobre los resultados de su desempeño, mediante su participación activa. Para Ahumada (2005) y Astin & Antonio (2012) la evaluación procesual toma relevancia y significatividad; incrementa la motivación del estudiante al tener retroalimentación oportuna, le permite autorregular y reflexionar sobre el conocimiento adquirido, así como de sus fortalezas o debilidades; En función de ello, les permite estar conscientes de lo que necesitan hacer para mejorar sus habilidades en las áreas específicas en las que necesita trabajo adicional; el estudiante se autoevalúa mediante su propio proceso metacognitivo.

Para el docente, la evaluación del desempeño de los estudiantes le permite detectar mediante las evidencias recogidas producto de la observación el nivel de progreso de los estudiantes e implementar actividades remediales o de reforzamiento, planificar actividades variadas, múltiples e individuales y grupales, para observar y evidenciar el aprendizaje a fin de mejorar el desempeño manifiesto por los estudiantes, además el docente, puede metaevaluar y perfeccionar sus propias prácticas de evaluación (Díaz Barriga, 2006; Díaz Barriga y Hernández, 2002).

No obstante, implementar la evaluación del desempeño requiere de todos los actores del proceso educativo una revisión metacognitiva partiendo de una reflexión para reestructurar las prácticas pedagógicas, comenzando por el docente como uno de los agentes más importantes para planear y ejecutar los procesos de transformación, enfatizando el interés hacia la vinculación teoría-práctica, nuevas formas de evaluar que involucren los aspectos constituyentes de las competencias planteadas de acuerdo al nivel y perfil de los estudiantes.

La evaluación del desempeño del estudiante, visto desde el logro de la competencia como tal, permite: valorar las habilidades del estudiante directamente en el saber hacer procedimental e instrumental, es decir en la acción, su rol desempeñado, formas de interacción y cooperación con otros estudiantes, el saber convivir y el

saber ser, ante situaciones donde existe un entramado complejo de conocimientos interdisciplinarios. Puede además, medirse el nivel de logro de competencias en el desempeño demostrado en el manejo y solución de problemas en su entorno socio-natural mediante el uso de habilidades complejas que comprenden actitudes y valores. También se valoran los procesos de pensamiento de los estudiantes y los productos que realizan (Hancock, 2007 y Hill 6 Barber, 2014).

La valoración del desempeño de los estudiantes representa un gran interés para la sociedad, las organizaciones y las empresas empleadoras, ya que proporciona una mayor comprensión de las competencias que los estudiantes han desarrollado durante sus estudios, en concordancia entre el perfil de egreso y las habilidades logradas por los mismos. Dicha evaluación le valida las competencias que posee primero para la búsqueda de un empleo y posteriormente para su desempeño como profesional (Ashford-Rowe, Herrington y Brown, 2014).

Relación entre la evaluación por competencias y la evaluación auténtica

La evaluación por competencias posee un sustento filosófico sociológico y psicológico que responde a la globalización de los mercados y del conocimiento, por lo que se considera un proceso de medición, acompañamiento y ajuste permanente de la enseñanza y del aprendizaje, no sólo en el aula, sino también en lo laboral y en la cotidianidad, por tanto implica un desafío para los docentes que trabajan en programas basados en competencias, pues la visión unívoca de calificar aspectos ponderables o analizables, que tradicionalmente fueron considerados como suficientes, hoy día han cambiado y se busca mejorar los aspectos evaluativos durante el proceso educativo.

En este sentido, tomando en cuenta uno de los conceptos básicos sobre competencia de Tejada (2006), Tobón (2006), Maenza, (2004), es un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes integrados, que el individuo debe demostrar a través de un:

saber, saber hacer, saber ser y saber convivir, en el ámbito académico, para su respectiva valoración. La manifestación en el desempeño teórico-práctico de estos saberes es tomando como evidencia de los niveles de logro de una competencia determinada, que le permitirá al individuo actuar con eficacia en diversas situaciones de la vida

Esta conceptualización desde la perspectiva de la evaluación tiene sus implicaciones como objeto de valoración, ¿Qué evaluar? Si se asume la misma, los planteamientos evaluativos, estrategias y actividades, deberán construirse deliberada y cuidadosamente por los docentes a fin de medir o valorar realmente lo que se quiere medir en el desempeño de las competencias estimadas en el plan de evaluación, tomando en cuenta, conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes (Ahumada, 2005).

Por consiguiente, desde el marco teórico de la evaluación auténtica es relevante determinar, en cuál estadio se encuentra el estudiante en el dominio de un conocimiento o en el desarrollo de una destreza, su vinculación con el entorno socio natural en el cual se desarrolla y la posibilidad de transferir las competencias adquiridas al mismo. Para dar soporte a los resultados de la evaluación, no solo se necesita una teoría, sino una serie de marcos teóricos y de instrumentos aptos para la valoración del desempeño, como las rúbricas y las guías de observación.

Así se podrían considerar la teoría de expertos y novatos con relación a los diferentes niveles de adquisición de las competencias (Chi, Feltovich y Glasser, 1981; Chi, Glasser y Farr, 1988; Leinhardt, 1989); las teorías y modelos de resolución de problemas (Gick, 1986; Holyoak, 1991; Polya, 1957); y las taxonomías de procesos cognitivos, psicomotores y socio-emocionales (Harrow, 1972; Marzano y Kendall, 2007; Simpson, 1971; Bloom et al., 1969). Desde la perspectiva de la función formativa en cada institución, representan un marco de referencia para realizar la evaluación del desempeño del estudiante.

En este mismo orden de ideas, es fundamental que las disposiciones que se asuman para la valoración del desempeño sean con-

certadas en fundamentos teóricos que respalden la planeación, instrumentación, aplicación de pruebas y de actividades que conduzcan realmente a la evaluación auténtica de las competencias que necesitaran los estudiantes en su vida profesional, en el sentido de que la emisión de juicios de valor sobre el desempeño observado sea claro, objetivo y bien argumentado (Kan & Bulut, 2014).

Se espera que tanto docentes como estudiantes a través de la evaluación auténtica traspasen las paredes de las aulas universitarias para insertarse en el entorno socio cultural, comunitario, donde los estudiantes y especialmente, los empleadores o empresarios puedan estimar las capacidades y competencias con las que cuentan los estudiantes egresados para hacer frente a los retos del nuevo milenio.

De los resultados se deriva que los docentes a través del proceso de enseñanza están aplicando algunas actividades para que los estudiantes adquieran las competencias planificadas en sus programas analíticos. No obstante, se observa que existe algunas debilidades en cuanto al empleo de instrumentos de evaluación idóneos para valorar el desempeño de los estudiantes de acuerdo al perfil de egreso, como punto de partida y de llegada en el proceso formativo, elemento muy importante en la valoración auténtica del aprendizaje, pues de allí se deriva la comprensión del significado, los alcances de las competencias de cada disciplina o asignatura y la transversalidad de los conocimientos, habilidades y destrezas, para llegar a conocer el nivel de logro, la esencia del aprendizaje y como integrarlo en el campo de trabajo como futuro profesional.

Se estima que los docentes deben asumir una revisión en cuanto al diseño de actividades innovadoras, retadoras y evaluadoras, además del diálogo con los estudiantes, consenso, vinculación real con el entorno, todo ello alineados con las competencias disciplinares básicas, transversales y específicas congruentes con los niveles que los estudiantes deben alcanzar y con las exigidas por las empresas empleadoras y la sociedad en la que se desenvuelven, a partir del análisis crítico objetivo de los resultados obtenidos en cada disciplina.

Metodología

La investigación se desarrolló mediante un enfoque mixto en el cual según Fernández, Hernández y Baptista (2006), lo cualitativo permite la dinámica entre los hechos y su interpretación en la búsqueda de comprender un fenómeno social complejo. El diseño fue de campo, transeccional, mediante el método estudio de caso. Se hace énfasis en este método de investigación por la gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales, es un proceso de indagación caracterizado por la sistematicidad y profundidad con que se examinan los casos objeto de estudio.

El estudio de casos es un método de investigación cualitativa utilizado ampliamente para comprender en profundidad la realidad social y educativa. Para algunos autores como Yin (1989) consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas, uno de sus objetivos es que intenta describir lo que sucede en un caso particular. Stake (1998), expresa que es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad es circunstancias concretas. Para Muñoz y Muñoz (2012), la particularidad que caracteriza a este método es el estudio intensivo y profundo de un/os caso/s o una situación con cierta intensidad, por los límites que precisa el objeto de estudio, pero enmarcado en el contexto global donde se produce conlleva a la toma de decisiones, a implicarse, a desenmascarar prejuicios o preconcepciones.

En este sentido, el producto final de un estudio de casos es una descripción exhaustiva del objeto de estudio, por cuanto el método permite que la recolección de datos sea obtenida desde una variedad de fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas; esto es, documentos, registros de archivos, entrevistas directas, observación directa, observación de los participantes e instalaciones u objetos físicos (Chetty, 1996).

En función de las características del enfoque y del método en esta investigación se recogió la información mediante las siguientes técnicas:

- a. Entrevista oral mediante un guión semiestructurado de respuesta abierta aplicada a los docentes del noveno semestre de ingeniería de sistemas, del cuarto y quinto semestre de administración de empresas y, del sexto y séptimo semestre de comercio y negocios internacionales;
- b. Encuesta mediante cuestionario estructurado con escala de Likert aplicada a los estudiantes de las carreras y semestres objeto de estudio;
- c. Encuesta aplicada a los egresados de las carreras mencionadas mediante cuestionario con escala de Likert enviada por Google Drive.

Además de la selección, revisión y registro de documentos relacionados con el micro-currículo, planificación y evaluación realizados por los docentes de las áreas en estudio y libros susceptibles de contener la información solicitada sobre la temática planteada. Desde esta perspectiva metodológica la técnica empleada para el análisis de los datos, desde el punto de vista cualitativo fue el análisis de contenido. Por otra parte, para el análisis de la información desde lo cuantitativo se realizó mediante el empleo de métodos estadísticos siguiendo la inferencia deductiva y objetiva (Hernández et al., 2006), buscando establecer relaciones entre variables con la finalidad de obtener proposiciones precisas. Se buscó entender el fenómeno desde una visión holística considerando el todo, sin reducirlo al estudio de sus partes.

Los resultados obtenidos desde ambas perspectivas se complementaron permitiendo el acercamiento al conocimiento real del fenómeno, a sus debilidades y cuestionamientos, desde su descripción, interpretación y discusión (Hernández et al., 2006).

Hallazgos

Competencias de pensamiento científico adquiridas y necesarias

Puede considerarse como la habilidad que desarrolla el estudiante para adquirir y generar conocimientos, explicar fenómenos, extraer conclusiones y tomar decisiones relativas al mundo natural y a los cambios que se han producido como producto de la actividad humana. Para Moya (2005), el pensamiento científico se observa en los estudiantes cuando ponen en práctica un conjunto de saberes capacidades y disposiciones que hacen posible la resolución de problemas, el actuar e interactuar de manera significativa en el contexto real, de manera individual o grupal, permite además de desarrollar la competencia de trabajo en equipo, ejercitar otros tipos de pensamientos tales como: el analítico, sistémico y creativo.

El dominio de esta competencia está muy relacionado con la capacidad para hacerse preguntas sobre la realidad, buscar y organizar información pertinente con relación a los problemas que se formulan sobre ella y utilizar métodos, procedimientos e instrumentos adecuados para resolverla. Se observa una estrecha relación con la visión y perspectiva de futuro, de tal manera que propicia el cuestionamiento de paradigmas, pensamiento analítico y sistémico, actitud proactiva, reflexión, racionalidad, investigación, discernimiento, conocimiento, sabiduría, en la construcción de sus propios aprendizajes de manera racional y significativa (Chamizo y Izquierdo, 2007). El poseer la competencia contribuye a mejorar la autoestima dando sentido a la vida, a actitudes positivas, al desarrollo del saber y del conocimiento. Los egresados respondieron a las preguntas formuladas (Gráficos 1 y 2) relacionadas con el pensamiento científico de la siguiente manera:

Con relación a las competencias en pensamiento científico adquiridas referidas a: capacidad de iniciativa o pro actividad, el 44% de los egresados considera que fue completamente adquirida, y un 72,2% dice que es muy importante; en cuanto a la capacidad para im-



Gráfico 1. Competencias en pensamiento científico adquiridas.
 Fuente: los investigadores (2016).



Gráfico 2. Competencias en pensamiento científico necesarias.
 Fuente: los investigadores (2016).

portar o adaptar prácticas de otros sectores, el 44,4% dice que fue medianamente adquirida y un 56,6% la considera muy importante; referente a la capacidad para detectar nuevas oportunidades de negocio, el 38,9% expresan que la competencia fue completamente adquirida y el 66,7% dicen que es muy importante en el campo laboral.

En cuanto a la capacidad de análisis de datos cuantitativos y su interpretación cualitativa, el 44,4% dice que fue medianamente adquirida en sus estudios universitarios y además el 50% de los egresados la considera muy importante en el campo de trabajo.

La calidad de un buen profesional pasa por su capacidad para resolver problemas complejos y aportar alternativas para la toma de decisiones acertadas, la competencia sobre pensamiento científico puede desarrollarse en el ámbito académico, bien en situaciones problemáticas concretas ligadas a los contenidos del programa o como estrategia docente en el desarrollo de proyectos de investigación, estudios de casos reales del entorno socio natural del estudiante (Chamizo e Izquierdo, 2007) En este sentido, se sugiere a los docentes la valoración del desempeño de los estudiantes en esta competencia mediante instrumentos como rubricas, listas de cotejo, escalas de estimación y guías de observación, usando los siguientes indicadores: uso de métodos, identificación de estrategias, enfoques, metodología, técnicas para la recolección de información, técnicas alternativas para el análisis, plan de actuación.

Competencias de entendimiento interpersonal y conciencia ética/moral adquiridas y necesarias

Es una competencia de gran relevancia en la formación de los estudiantes por los valores implícitos en el desarrollo personal y social de las personas que le atañen, ya que se refiere a la comprensión de las relaciones que se establecen en la dimensión social en la que sobresalen: los roles, sentimientos, comportamientos, actitudes, motivos, intereses y compromisos. Da la oportunidad a los estudiantes de expresar su autonomía moral y ética a partir de la responsabilidad personal consigo mismo, con los demás y con el medio ambiente, mediante un conjunto de conocimientos, procedimientos/habilidades y actitudes/valores (Alles, 2005) Además se vincula también con otras competencias de orden superior como: el trabajo en equipo: liderazgo, negociación, comunicación y resolución de conflictos, al igual que con la capacidad para reconocer acciones, extraer consecuencias y encontrar respuestas a problemas contextuales.

Los estudios universitarios son un escenario propicio para la comunicación interpersonal, se puede preparar a los estudiantes para que desarrollen habilidades para interactuar con otras personas en distintos contextos, con sus compañeros, profesores y profesionales en el ámbito del trabajo (Mora y Vargas, 2010). En este sentido, se le prepara para el abordaje al mundo profesional, en el cual será muy importante la interacción para generar comunicación entre personas con diferentes perfiles y personalidades, es fundamental en el campo laboral. De tal manera que la transferencia de conocimiento, las relaciones laborales, la motivación laboral, la responsabilidad, la ética profesional, la confianza, la resolución de conflictos y la participación en diferentes situaciones juegan un papel muy importante en las relaciones interpersonales.



Gráfico 3. Competencias de entendimiento interpersonal y conciencia ética/moral adquiridas. Fuente: Investigadores (2016).

Con respecto a esta competencia se solicitó la opinión a los egresados en cuanto a competencias adquiridas y necesarias relacionadas con el entendimiento interpersonal y conciencia ética/moral, sus respuestas fueron las siguientes (Gráficos 3 y 4)



Gráfico 4. Competencias de entendimiento interpersonal y conciencia ética/moral necesarias. Fuente: Investigadores (2016).

En cuanto a las competencias relacionadas con la actuación de manera responsable en sus actividades laborales, el 100% de los egresados mencionan que fue completamente adquirida y el 88,9% manifiestan que es muy necesaria en el desarrollo profesional en el campo de trabajo. Con relación a la demostración de la ética en su actividad laboral y personal, el 100% dice que adquirieron completamente la competencia y el 94,4% dicen que es muy necesaria en el ámbito laboral. En la pregunta sobre si poseen confianza en sí mismos, el 50% dijo que la competencia fue completamente adquirida, mientras que un 72,2% consideran que es muy necesaria en el campo de trabajo.

Con respecto a la capacidad que poseen para motivar a los demás, el 44,4% expresan que dicha competencia fue completamente adquirida, mientras un 66,7% dicen que es muy necesaria. Para la capacidad de negociación y resolución de conflicto, el 33,3% dicen que fue completamente adquirida y el 66,7% expresan que es muy necesaria. En cuanto a la facilidad de palabra y de expresión en público, el 50% dicen que fue medianamente adquirida y el 66,7% de los egresados dicen que es muy necesaria en el campo laboral.

La sugerencia para los educadores es que este tipo de competencias puede ser evaluada a través de estudio de casos y resolución de problemas, generando situaciones entre los estudiantes que demanden la habilidad de interacción y cooperación entre ellos, como instrumento puede ser utilizado una rúbrica o guía de observación, utilizando como indicadores de logro: la asertividad, el respeto consigo mismo y con los demás, responsabilidad, feed back, clima generado y la adecuación de acuerdo al liderazgo de los estudiantes (Bernal, 2009).

Conclusiones

Tomando en cuenta los resultados derivados del proceso de análisis de la información obtenida de las diversas fuentes: estudiantes, docentes, egresados, revisión de los programas analíticos y perfil de los egresados de la universidad objeto de estudio, se está en capacidad de hacer las siguientes consideraciones a manera de reflexión

1. El proceso de evaluar el aprendizaje ha sido considerado históricamente como una de las maneras más habituales de dar crédito sobre el conocimiento, habilidades y destrezas que posee una persona para resolver una situación problemática. Pero hoy día ante la cantidad de instrumentos que se han creado, no solo para certificar los conocimientos de los estudiantes, sino para valorar el desempeño ante una determinada competencia, el examen ha dejado de ser el principal instrumento para recoger las evidencias necesarias sobre el avance en el aprendizaje de los estudiantes.
2. En los currículos de formación por competencias la valoración del desempeño del estudiante es prioridad, por cuanto se le está preparando en la adquisición de habilidades, destrezas y conocimientos que necesitará en el campo laboral para el que se está formando, por tanto debe existir una vinculación entre el perfil, las competencias y el campo de trabajo. Para ello se requiere del uso de instrumentos de evaluación idóneos que

faciliten valorar el desempeño en diferentes contextos reales como, las rúbricas, que contengan los criterios y niveles de desempeño que se esperan observar, así como, la generación de una serie de actividades formativas que promuevan el alcance de los desempeños planeados.

3. Es comprensible que el ciudadano-profesional que demanda la sociedad actual precisa de una serie de competencias genéricas y específicas en la formación integral requerida, pero esta formación constituye una novedad para el profesorado, en cuanto a su consideración como objeto de enseñanza y aprendizaje, pues esto supone la planificación, el desarrollo de competencias de acuerdo al programa, la tutoría presencial y a distancia y la evaluación. La incorporación al currículo académico de las competencias genéricas, es uno de los elementos que posiblemente contribuya al éxito del cambio en la formación profesional que espera la sociedad, pero el docente debe ser preparado para su abordaje en la práctica.
4. Es importante implementar la evaluación auténtica del aprendizaje en especial en los últimos semestres antes del egreso del estudiante, esta característica del sistema de evaluación del desempeño hace pensar en la necesidad de contar con profesores diseñadores de estrategias y actividades de evaluación, que cuenten con un perfil que conjugue conocimiento académico sólido y una práctica significativa de la profesión. Es decir, que sea capaz de vincular a sus estudiantes con el mundo real, inmersos en escenarios para llevar a cabo retos que exigen aplicación de conocimientos, habilidades, destrezas y generación de soluciones. De este modo, se plantea la necesidad de una evaluación más acorde con las nuevas concepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje; es decir, una que sea capaz de otorgar más importancia al trabajo autónomo del estudiante mediante la incorporación de metodologías activas, dinámicas, que se actualicen con regularidad. Por lo tanto la capacitación y actualización del profesorado es parte crucial del cambio esperado.

5. Para Astin & Antonio (2012); Rubio (2009); Hattie y Timperley (2007), uno de los grandes retos de la educación superior al trabajar con un currículo por competencias, es la estructura y diseño de un sistema de evaluación de excelencia, buscando tanto el fortalecimiento del proceso de aprendizaje y desarrollo de capacidades, como la mejora continua del proceso de evaluación, la rendición de cuentas y la transparencia de los resultados obtenidos en la formación de profesionales, que servirán a la sociedad actual desde los distintos ámbitos del saber. Obviamente la consolidación de ese sistema dependerá tanto de la institución como del profesional desde sus diferentes disciplinas, el primero dando el apoyo requerido desde sus políticas de evaluación y el segundo con su trabajo para lograr la operacionalización del sistema de excelencia.
6. El acompañamiento al estudiante es fundamental ya sea a nivel individual o grupal, pues la formación por competencias es procesual, requiere del seguimiento y valoración del desempeño de los estudiantes, a fin de hacer correcciones sobre el proceso dando información inmediata sobre los avances, debilidades y fortalezas detectadas. Desde esta perspectiva la evaluación deja de ser un juicio unilateral para convertirse en un indicador del aprendizaje, en el cual interviene de manera significativa el propio estudiante mediante el proceso de autoevaluación y de coevaluación entre pares, fundamentado en criterios e indicadores ajustados a las competencias planeadas por los docentes (De Miguel, 2006).
7. Los procesos de autoevaluación y coevaluación se consideran muy importantes para el desarrollo personal y profesional, pues implican aspectos claves para la madurez y el desempeño en el campo profesional, como son: la autocrítica, el autoconocimiento, el autoconcepto y la objetividad sobre sí mismo, es decir permite el desarrollo de sus capacidades metacognitivas, ofreciendo la posibilidad de preguntarse sobre sus motivos, actitudes y comportamientos en situaciones reales determinadas.

8. La evaluación por competencias supone un cambio de mentalidad en la institución, en los docentes y en los estudiantes, en el trabajar para aprender de forma aplicada y cooperativa, supone planificar estrategias evaluativas dirigidas hacia una formación que implique la transferencia del conocimiento al entorno sociocultural del estudiante, al quehacer cotidiano, admite un importante giro hacia los resultados del aprendizaje a partir de las evidencias recogidas tanto de los conocimientos adquiridos como de las habilidades y destrezas valoradas a través de su desempeño continuo. El profesor se convierte así en un facilitador del aprendizaje, pues el mismo se involucra deliberadamente en el esfuerzo y trabajo de sus estudiantes a fin de lograr las competencias esperadas.
9. Desde el punto de vista de la evaluación auténtica del aprendizaje que subyace en el currículo por competencias, el profesor puede utilizar diferentes técnicas didácticas para apoyar al estudiante en el desarrollo de competencias deseadas. Las técnicas e instrumentos a ser utilizadas por los profesores buscarían recolectar evidencias e información, para interpretar el continuum del proceso de aprendizaje. En este sentido, es prioritario reconocer los alcances de la competencia y el nivel de logro en el que el estudiante se encuentra. Posteriormente se pueden valorar por ejemplo: el uso de preguntas de reflexión, la observación de las actividades realizadas, los registros anecdóticos, los diarios de clase, la elaboración de portafolios, las rúbricas, las escalas de estimación, guías de observación y listas de control, como herramientas idóneas de evaluación del desempeño. Estos instrumentos se sustentan en una serie de datos alusivos a diferentes contextos que incluyen el aula de clases, la empresa o contexto social y el entorno sacionatural del estudiante, lo cual es crucial para la interpretación y posterior toma de decisiones (Ashford-Rowe, Herrington y Brown, 2014).
10. Tomando en cuenta que los empleadores actualmente más que títulos buscan competencias, muchos perfiles profesionales de-

mandados para cubrir puestos de responsabilidad en diferentes ámbitos, están formulados en función de competencias explícitamente las genéricas, pues en cuanto a las específicas de cada carrera se sobrentiende que las universidades las ha valorado desde la perspectiva del desempeño y por tanto las garantiza en el egresado, facilitando la empleabilidad en el campo laboral para el cual fue preparado. En este sentido, las empresas dedican gran parte del tiempo en las entrevistas de selección verificando la existencia de competencias genéricas en los candidatos. De allí el énfasis en la valoración del desempeño, pues las competencias se manifiestan en el saber hacer, en el ser y en el convivir. De la formación integral impartida en la universidad el profesional egresado debería lograr un nivel satisfactorio en el desenvolvimiento laboral.

Referencias

- Ahumada, P. (2004). La evaluación auténtica: Un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educativa*, 45, 11-24.
- Alles, M. A. (2005). *Gestión por competencias: el diccionario*. Ediciones Gráfica SA.
- Argudín, Y. (2005). La convergencia entre habilidades, actitudes y valores en la construcción de las competencias educativas. *Educación*. Octubre-Diciembre.
- Ashford, R., Herrington, J. & Brown, C. (2014). Establishing the critical elements that determine authentic assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(2), 205-222. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2013.819566>
- Astin, H. & Antonio, A. (2012). *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education* (2da. Ed.). Plymouth, U.K.: Rowman & Littlefield
- Bernal G, A. (2009). La construcción de la identidad personal como proyecto de educación moral. Supuestos teóricos y delimitación de competencias. *Teoría de la Educación*, 15, 15.

- Berrezuelo, J. (2003). La formación por competencias. En J. Gairin y C. Armengol. Estrategias de formación para el cambio organizacional. Barcelona: Cisspraxis
- Bloom, B., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. & Krathwohl, D.R. (1969). Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: By a Committee of College and University Examiners: Handbook 1. David McKay.
- Castejón, J., Cantero, M. y Pérez N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Electronic journal of research in educational psychology*, vol. 6, no 15, p. 339-362.
- Chetty S. (1996). The case study method for research in small- and medium-sized firms. *International small business journal*, vol. 5, octubre – diciembre.
- Chi, M. T. H., Feltovich, P. J. y Glaser, R. (1981). Categorization and representation of physics problems by experts and novices. *Cognitive Science*, 5, 121- 152.
- Chi, M. T. H., Glasser, R. y Farr, M. J. (1988). The nature of expertise. Hillsdale, EE.UU: Erlbaum.
- Condemarín, M. y Medina S. (2000). Evaluación Auténtica de los Aprendizajes. Chile: Andrés Bello.
- Chamizo, J. A. e Izquierdo, M. (2007). Evaluación de las competencias de pensamiento científico. *Alambique. Didáctica de las ciencias experimentales*, 51, 9-19.
- De Desarrollo-CINDA, C. I. y Chilenas, G. (2008). Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior. Santiago: CINDA.
- De Miguel, M. (2006). Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid, Alianza editorial.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). Constructivismo y evaluación psicoeducativa. En F. Díaz y G. Hernández, Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista (pp. 349-425). México: McGraw-Hill.

- Díaz-Barriga, F. (2006). La evaluación auténtica centrada en el desempeño: Una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza. En F. Díaz-Barriga, *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida* (pp. 125-163). México: McGraw Hill Interamericana
- Gick, M. L. (1986). Problem-solving strategies. *Educational Psychology*, 21, 99-120.
- Hancock, D. (2007). Effects of performance assessment on the achievement and motivation of graduate students. *Active Learning In Higher Education*, 8(3), 219-231.
- Harrow, A. J. (1972). A taxonomy of the psychomotor domain: Aguide for developing behavioral objectives. Nueva York, EE.UU. Addison-Wesley Longman.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. Doi: 10.3102/003465430298487
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill
- Hill, P. & Barber, M. (2014). *Preparing for a Renaissance in Assessment*. London: Pearson.
- Holyoak, K. J. (1991). Symbolic connectionism: Toward third-generation theories of expertise En K. A. Ericsson y J. Smith (Eds.). *Toward a general theory of expertise: Prospects and limits* (pp. 301-304). Cambridge, EE.UU.: Cambridge University Press.
- Huerta, A, Pérez G. y Castellanos, A. (2006). Reflexión-acción en torno a la formación y la evaluación por competencias. *Fundamentación sobre la formación y evaluación por competencias. Texto 4. Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales*.
- Kan, A. & Bulut, O. (2014). Crossed random-effect modeling: examining the effects of teacher experience and rubric use in performance assessments. *Eurasian Journal of*
- Lucas, S. (2007). Desarrollo de competencias desde la enseñanza universitaria. Armonización con la Enseñanza Secundaria y el mercado de trabajo, desde la Psicología Social de la Educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(1), 1696-2095.
- Maenza, R. (2006). Indicadores de evaluación para plataformas virtuales empleadas en educación. III Congreso ONLINE OCS. Observatorio

- para la Cibersociedad- Consultado el 4 de mayo de 2016. Disponible en <http://www.cibersociedad.net/congreso>.
- Malpica, M. (1996). “El punto de vista pedagógico”, en Argüelles, A., op. cit., pp. 123 -140.
- Márquez, O. (2000). El proceso de investigación en las ciencias sociales. Ediciones de la Universidad Ezequiel Zamora.
- Marzano, R.J. & Kendall, J.S. (2007). The new taxonomy of educational objectives. Thousand Oaks, EE.UU: Corwnin Press.
- Meyer- Adams, N., Potts, M. y Koob, J., Dorsey, C. y Rosales, A. (2011). How to tackle the shi_ of educational assessment from learning outcomes to competencies: one program’s transition. *Journal of Social Work Education*, 47(3), 489-507.
- Mora, A. I. y Vargas, R. G. Á. (2010). La responsabilidad social: una discusión entre ética, responsabilidad, libertad y moral. *Gestión & Sociedad*, 3(2), 49-62.
- Morrow Jr, J. R., Mood, D., Disch, J. & Kang, M. (2015). *Measurement and Evaluation in Human Performance* (5ta Ed.). Champaign, EE.UU.: Human Kinetics.
- Moya, J. (2005). Pensamiento critic. Documentos para el desarrollo y evaluación de las competencias genéricas en el marco pedagógico de la UD. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Muñoz, L., Muñoz, E. M. M. L., de Kohan, C., de Kohan, N. C. (2012). Introducción a la investigación cualitativa (No. 303.442). Córdoba (Argentina: Provincia). Hospital Neuropsiquiátrico Provincial.
- Polya, G. (1957). *How to solve it: A new aspect of mathematical method* (2a. Ed.). Princeton, EE.UU.: Princeton University Press.
- Quiñones, D. (2004). Evaluar... para que aprendan más. *Revista Iberoamericana de Educación* (versión digital), 10.
- Rubio, F. (2009). *Desarrollo de Competencias en Educación: desde el precolar hasta el bachillerato*. Ciudad de México, México: Inteligencia Educativa.
- Simpson, E. (1971). Educational objectives in the psychomotor domain. En M. B. Kapfer, *Behavioral Objectives in Curriculum Development: Selected Readings and Bibliography* (pp. 60-67). Englewood Cli_s, EE.UU: Educational Technology Publications.

- Stake, R. E. (1998). Investigación con estudio de casos. Ediciones Morata.
- Tejada Fernández, J. (2006). El prácticum por competencias: implicaciones metodológicos-organizativas y evaluativas. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, 58(3), 403-421.
- Tobón, S. (2006). El enfoque de las competencias en la educación superior. Madrid: UCM.
- Tobón, S. (2006). Formación basada en competencias. Bogotá: Ecoe.
- Urzúa, C. y Ruiz, A. (2008). Evaluación de competencias en el nivel universitario. Cuadernos de docencia universitaria. No 39,8. Editorial. Octaedro. [Ide@s CONCYTEG] recuperado el 20-01-2016 disponible en: http://garritz.com/andoni_Garritz_ruiz/documentos/62-Urzu-Garritz-Ide-CONCYTEG-2008.pdf.
- Yin, R. (1989). Case Study Research: Design and Methods, Applied social research. Methods Series, Newbury Park CA, Sage.

Capítulo 6

Identidad bolivariana: impronta de la formación integral en los estudiantes de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta^{1*}

Tomás Wilches Bonilla²,
Omar Rozo Pérez³, *
Zuleima Bitar Yidi⁴

Resumen

La identidad constituye uno de los aspectos y rasgos fundamentales del ser humano la cual en este caso es construida por los diferentes actores que intervienen en el proceso educativo, por tal motivo para la Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta es importante develar la apropiación que han tenido sus estudiantes con la identidad bolivariana como impronta de su formación integral, así como conocer que elementos y pensamientos se manifiestan en los estudiantes, qué aspectos hacen que el estudiante bolivariano tenga esa huella. En la investigación se realizó un análisis para determinar si el pensamiento bolivariano se encuentra reflejado en la filosofía institucional, y a partir de esos hallazgos se realiza un contraste con los resultados develados por los estudiantes para construir una propuesta de fortalecimiento de la identidad bolivariana.

Palabras clave: Identidad, formación integral, identidad bolivariana.

- 1 Capítulo resultado del proyecto de investigación: “Manifestaciones de la identidad bolivariana como impronta de la formación integral en los estudiantes de la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta”.
- 2 Abogado, Universidad Libre de Cúcuta. Especialista en Prácticas Pedagógicas, Universidad Francisco de Paula Santander. Magister en Educación, Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. Director de la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. Director Fundador del Instituto de Sistemas y Programación del Norte. Correo: wilchesbt@unisimonbolivar.edu.co
- 3 Ingeniero Civil, Universidad Francisco de Paula Santander. Especialista en Gerencia de Negocios Internacionales, Universidad Jorge Tadeo Lozano. Magister en Educación de la Universidad Simón Bolívar. Doctorando en Ciencias de la Educación de la Universidad Simón Bolívar. Coordinador Maestría en Educación de la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. Correo: orozo@unisimonbolivar.edu.co
- 4 Psicóloga, Universidad Antonio Nariño de Cúcuta. Magister en Educación de la Universidad Simón Bolívar Sede Barranquilla. Especialista Docencia Universitaria de la U. Cooperativa de Colombia. Magister en Sexología del CIPPSV de Venezuela. Coordinadora de Admisiones de la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. Correo: bzuleimao5@unisimonbolivar.edu.co

Bolivarian Identity: Imprinting of Integral Training in Students at the Simon Bolivar University, Extension Cucuta City

Abstract

The Identity is one of the key aspects of human being; in this case, different actors, which are involved in the educational process. For this reason Simon Bolivar University extension Cucuta city, exist the concern of know the appropriation that have had their students with the Bolivarian identity imprint in their integral education. It is imperative to know the elements and thoughts expressed by the students. In this research an analysis is performed to determine if the Bolivarian thought is reflected in the institutional philosophy, and from these findings contrast is made with the results revealed by students to make a proposal and strengthening of the Bolivarian identity.

Keywords: Identity, Integral education, Bolivarian identity.

Introducción

Desde la misión institucional se expresa que la Universidad Simón Bolívar está constituida para formar integralmente a sus estudiantes, es decir, no solamente la dimensión cognitiva – disciplinar constituye la columna vertebral de la formación, sino que hay otros aspectos y dimensiones que el individuo debe desarrollar para conseguir la integralidad. Para Campo y Restrepo (2000, p.4) “definir lo humano como susceptible de formación y definir esta forma como integral, sitúa a la educación ante su principal reto: saberse posibilitadora del proyecto de humanidad”.

Por lo tanto el proceso de formación de profesionales integrales y competentes, exige un continuo aprendizaje de valores que le permitan al estudiante de la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta,

integrarse al conocimiento de su entorno desde los principios universitarios, la historia regional y fronteriza desde la perspectiva de la identidad con el pensamiento bolivariano. La tarea fundamental es abrir espacios de sensibilización en la adquisición de compromisos que conviertan al profesional bolivariano en un líder indiscutible, capaz de asumir responsabilidades que transformen la sociedad a través de la fundamentación de ideologías socio-críticas estableciendo parámetros para el fortalecimiento de una mejor sociedad.

La necesidad de difundir el pensamiento bolivariano y la identidad del estudiante la cual parte desde la misma concepción y nacimiento de la universidad idealizada por su fundador el Doctor José Consuegra Higgins, quien expresaba firmemente que “el conocimiento del legado bolivariano es imperativo y en esta Universidad la cátedra bolivariana es prioritaria” (1986, p. 43). En este sentido es tarea fundamental de la universidad propender por la apropiación de la identidad bolivariana como impronta de la formación integral de los estudiantes de la Universidad Simón Bolívar, proceso que no solo corresponde a los estudiantes que transitan por sus aulas, sino también de sus profesores y todos los estamentos que de una u otra forma promueven el sentido de identidad bolivariana.

De la misma forma se expresa dentro en su misión institucional cultivar y valorar la identidad. El concepto identidad ha tomado un rol importante dentro de la sociedad moderna y la universidad no es ajena a su influencia e importancia dentro del proceso académico de formación, como lo afirma Heidegger “es posible revisar que en un espacio profundo de pensamiento, cercano a una dimensión ontológica extrema, el ser se halla determinado a partir de la identidad como un rasgo de esta” (2008, p.69).

La identidad bolivariana, no se constituye única y expresamente hacia el pensamiento e ideas de Bolívar, lo conforma un concepto más amplio que aborda un espectro mayor de posibilidades; esa identidad no se logra teniendo afinidad o identificándose únicamente con él, es un concepto que debe trascender y aflorar desde la misma filosofía de la institución. Con este planteamiento surgen interro-

gantes que hacen necesario develar imaginarios identitarios de los estudiantes que conviven en las aulas y transitan los espacios de la universidad.

Marco teórico

La identidad y la Universidad Simón Bolívar

En el Caribe colombiano en la ciudad de Barranquilla nace la Universidad Simón Bolívar en el año de 1972, concebida por un académico, seguidor y analista profundo del pensamiento bolivariano, el rector fundador Dr. José Consuegra Higgins. La Universidad adopta el nombre de Simón Bolívar basándose en el pensamiento de éste hombre, quien dio un gran valor a la educación y a su vez luchó persistentemente por los ideales de libertad y de ver una América unida; según Higgins (1986, p.4) “el ideario bolivariano inicia la posición auténtica y defensiva, encaminada a servir exclusivamente a los intereses de nuestro país, en busca de su desarrollo y de la solución de problemas sociales”.

Dos grandes hombres con pensamientos convergentes el destino se encarga de unirlos, José Consuegra Higgins rector fundador de la Universidad Simón Bolívar en Barranquilla y Tomás Wilches Bonilla un líder nortesantandereano comprometido y con alta identidad por su región. Según Ramírez (2013) desarrollan “gran afinidad entre ellos desde el punto de vista pedagógico e investigativo, sobre todo en el campo de las humanidades y la investigación social” (p.14). Esa unión se consolida para dar paso al nacimiento de la Sede de la Universidad Simón Bolívar en la ciudad de Cúcuta en el Departamento de Norte de Santander, iniciando a sus labores académicas en esta ciudad en 1999.

Al dar el nombre a la universidad Higgins hizo a honor Simón José Antonio de la Santísima Trinidad Bolívar Palacios y Blanco, comprometido y promotor de la educación, para Bolívar “el primer deber del gobierno es dar educación al pueblo” (Lovera, 1983, p.14), uno de los pensamientos del Libertador que fue resaltado en el Congreso de Angostura de 1919. Con el podemos dar cuenta de la importancia

que tenía la educación, al igual, refuerza esta afirmación al decir que “la instrucción es la felicidad de la vida; y el ignorante, que siempre está próximo a revolverse en el lodo de la corrupción, se precipita luego infaliblemente en las tinieblas de la incertidumbre” (Lovera, 1983, p.17). Estos y otros pensamientos mostraban la sensibilidad de Bolívar hacia la formación de la persona; se puede apreciar que consideraba que la base de la sociedad de un país residía en su educación, con accesibilidad para todos, con calidad y sentido humano.

La misión de la Universidad Simón Bolívar en su Proyecto Educativo Institucional expresa que la formación integral que imparte se encuentra “fundamentada en el ideario del Libertador Simón Bolívar de un ser ético, culto, autónomo y líder, constructor de una sociedad democrática, justa, solidaria y sostenible” (Universidad Simón Bolívar, 2015, p.15); de la misma forma manifiesta que la universidad cultiva y valora la identidad. Enmarcada dentro de la formación integral se ha venido desarrollando la impronta de la identidad bolivariana en el estudiante de la Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta, como esa forma de imprimir el sello que debe caracterizar los estudiantes y que luego de egresar realicen su aporte para mejorar la sociedad. Por lo tanto el concepto de identidad bolivariana toma una dimensión importante para la universidad que subsume toda la filosofía institucional.

Un concepto para resaltar destacado en la misión lo constituye la formación integral, concebido por Campos y Restrepo (2000) como “el proceso permanente y participativo del estudiante en el desarrollo armónico y coherente de todas las dimensiones de su ser para lograr su realización plena y con excelencia en el sector productivo y la sociedad”, ellos afirman que una educación encaminada a la formación integral asume al ser humano como una persona íntegra, como totalidad, es una educación que reconoce las dimensiones humanas en constante interrelación, no por partes, sino en permanente despliegue, presente siempre en todos los ámbitos de la existencia; al calificar la educación de integral, no solo se está subrayando el carácter formativo de la educación, sino que además está especi -

cando el sentido de esa formación, una formación del ser, de la persona en su integralidad. No se trata de formar individuos enfocados en una sola dirección, tal vez uno de los problemas que presenta la educación superior, es que ésta se centra especialmente en el saber disciplinar y descuida la formación del individuo como un todo, sin prepararlo para enfrentar el escenario real de la sociedad en que se va a desempeñar, partiendo del yo, el estudiante debe entender su función en la sociedad y proyectarse hacia ella.

El abordaje de identidad no es sencillo, según Cuché (2002, p. 118) “si la identidad es tan difícil de definir es precisamente por su carácter multidimensional y dinámico. Esto le confiere su complejidad”. Uno de los autores que ha tratado con profundidad el concepto de identidad y su importancia en las ciencias sociales es Heidegger (2008), al respecto manifiesta que en todas las partes, las relaciones entre los seres están de una forma u otra conectadas con la identidad y que adicionalmente esta constituye un rasgo fundamental en él; igualmente, manifiesta que para Parménides el ser tiene su lugar en la identidad, y que aunque no expresa su definición claramente sitúa la identidad en un concepto que no se debe esquivar. Como se puede apreciar desde su mirada es un concepto de fundamental trascendencia para el ser humano, por lo tanto su estudio se hace necesario para comprender su naturaleza. Para Guerrero (2013, p.9) “la identidad es un factor determinante de desarrollo social, ya que propicia el sentido de pertenencia”

Según Portal (1991, p.3):

El concepto de identidad ha adquirido un creciente interés a lo largo de varias décadas, como una herramienta analítica de las ciencias sociales en general y de la antropología en particular; es susceptible de ser estudiada por prácticamente todas las disciplinas y está presente en todas las sociedades analizadas por científicos sociales

La identidad genera muchos interrogantes y entre ellos el significado de ser uno mismo, Burke y Stets (2009), definen la identidad

como “el conjunto de significados que define quién es uno, cuando uno es un ocupante de un particular rol en la sociedad, un miembro de un grupo particular, o tiene determinadas características que lo asemejan como una única persona” (p. 3). Los autores dan un concepto importante debido a que relacionan la identidad con el rol que desempeña el ser humano dentro de una sociedad, es decir la identidad sí tiene efectos sobre el desarrollo social, lo cual consiste en un elemento importante en el proyecto. Para Burke y Stets (2009) el rol es definido como “el conjunto de expectativas atadas a una posición social que guía la gente a tener actitudes y comportamientos” (p. 114).

Con base en los elementos anteriores, nacen interrogantes acerca de la manifestación y apropiación por parte de los estudiantes de la identidad bolivariana en la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. ¿Qué elementos, rasgos, símbolos, acciones, pensamientos identifica al individuo y al colectivo?, ¿Cómo se contrastan las manifestaciones con los propósitos formativos y la impronta que quiere la universidad expresada en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en el Plan Estratégico de Desarrollo (PED)? Por lo tanto es necesario develar las manifestaciones de identidad de los estudiantes de la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta, para confrontarlos con los propósitos de formación institucionales; y si es necesario formular o reformular estrategias para fortalecer la impronta que debe identificar su estudiante.

Metodología

La investigación es cualitativa con enfoque etnográfico y se aborda desde el paradigma histórico-hermenéutico y enfoque fenomenológico.

Según Martínez (2011, p. 136), “la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, la estructura dinámica es la que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones”. Para Rojas (2010), metodológicamente implica asumir un

carácter dialógico en las creencias, mentalidades los cuales terminan siendo aceptados como elementos de análisis para producir conocimiento de la realidad humana.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 364) “la investigación cualitativa se debe enfocar a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes, en un ambiente natural y en relación con el contexto”. Se podría describir el fenómeno como la manifestación con la identidad bolivariana, los participantes, los estudiantes de los tres últimos semestres en los que se realizó la investigación y el ambiente natural en relación con el contexto de la Universidad Simón Bolívar de Cúcuta.

Develar cómo manifiesta los estudiantes la identidad bolivariana, supone un concepto subjetivo, en la forma en que cada uno logra interpretar su conocimiento, apropiación y filiación con la filosofía institucional, se trata de una investigación cualitativa. Se trata de un grupo de estudiantes de los tres últimos semestres de los diferentes programas de pregrado que actualmente posee la Universidad Simón Bolívar de Cúcuta. Para Martínez (2011, pp. 145, 146), “constituye la etnografía el enfoque preferencial para el caso de entrar a conocer un grupo étnico o institucional que forman un todo sui géneris y donde los conceptos de las realidades que se estudian adquieren significados especiales”; como es el caso de la importancia que tiene la identidad con el pensamiento bolivariano en la formación integral, ya que es lo que marca, identifica y diferencia al estudiante de la Universidad. Etimológicamente la palabra etnografía proviene del griego *ethnos*, que significa pueblo, y de *grafía* que significa tratado o escritura, se pudiera resumir como la descripción de un grupo.

Básicamente, la fenomenología estudia los distintos tipos de experiencia que van desde la percepción, el pensamiento, la memoria, la imaginación, la emoción, el deseo y la voluntad de la conciencia corporal, encarnando acción y la actividad social, incluyendo la actividad lingüística. La importancia de la fenomenología en la investigación radica en que parte de las propias vivencias de las personas, es algo muy personal del individuo y no hay forma de poner en duda su

vivencia, sentimientos y percepciones (Martínez, 2011). En ese sentido refiere a la vivencia del estudiante dentro del entorno estudiantil con todo lo que ello conlleva y representa para él. Según Martínez (2011) “la fenomenología estudia las realidades como son en sí, dejándolas que se manifiesten por sí mismas sin influir externamente y respetándolas en su totalidad” (p. 253), esto le otorga un papel y una gran importancia a la investigación, debido a que eso es lo que se pretende, develar de forma natural la apropiación de la identidad bolivariana por parte de los estudiantes.

La investigación aborda desde el paradigmático histórico – hermenéutico. Desde lo histórico con base al pensamiento de Simón Bolívar y del rector fundador de la universidad. Igualmente desde lo hermenéutico se relaciona con una interpretación del pensamiento de Bolívar, de Higgins, de la filosofía institucional y de la forma en que los estudiantes están asumiendo esa postura y se han logrado identificar con el pensamiento bolivariano. Se trata de interpretar en el contexto de los estudiantes de los tres últimos semestres de la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta, cuál es la identidad que han asumido ellos frente al pensamiento bolivariano. Según Habermas (1996) “interpretar, significa ante todo, entender a partir del contexto” (p. 501).

Para Martínez “es fácil comprender que el proceso natural del conocer humano es hermenéutico: busca el significado de los fenómenos a través de la interacción dialéctica o movimientos del pensamiento que va del todo a las partes y de éstas al todo” (2011, p. 79, 80).

El ser humano ante todo es multidireccional, la diversidad dentro de la unidad que en él existe, es decir, el ser no es lineal, sino que apunta en diferentes direcciones. Según Martínez las ciencias humanas no se pueden tratar linealmente, ni se da únicamente en una variable, sino que es multidireccional (2011); estas variables interactúan mutuamente y se proveen diferentes tipos de relaciones como el contexto y el medio entre otros; en este sentido el concepto de hermenéutica ante todo interpreta el fenómeno o la situación

que se está investigando para tratar de develar cómo el estudiante manifiesta su identidad con el objeto de estudio

Según Martínez “ante todo la mente humana es interpretativa, por su propia naturaleza, lo que significa que es hermenéutica, siempre trata de observar algo y buscarle significado” y expresa que “aconseja utilizarse cuando los datos o información recogida requiere de una continua hermenéutica” (2011, p. 161).

La técnica de recolección de información utilizada para la investigación del proyecto fue la revisión documental, la entrevista semiestructurada y el grupo focal como técnica para triangular la información, estas dos últimas técnicas permitieron tener interacción con la población seleccionada. Igualmente en el grupo focal se hicieron presentes investigadores externos al proyecto, expertos en la temática en cuestión, los cuales permitieron corroborar y dar consistencia a los resultados obtenidos.

La revisión documental sirvió para identificar los aspectos del pensamiento bolivariano que se encuentran en la filosofía institucional así como los aspectos relevantes inmersos en el PEI, PED, misión, visión y horizonte pedagógico con el propósito de encontrar una definición del concepto de identidad bolivariana. Según Sampieri (2011) la revisión documental es una fuente muy valiosa que puede ayudar a entender el fenómeno central de estudio y es de valía para el investigador, para poder conocer y entender los antecedentes de un ambiente determinado, las experiencias, vivencias o situaciones y su funcionamiento cotidiano. Igualmente se revisaron y analizaron algunos de los documentos más importantes que constituyen el legado histórico y filosófico del pensamiento de Simón Bolívar.

Respecto a la importancia de la entrevista en la investigación cualitativa, para Kvale (2011) el propósito de ella es obtener la descripción del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado de los fenómenos de estudio; mediante la conversación se puede saber cómo las personas comprenden su mundo y su vida. Para el caso de los gru-

pos focales, Escobar, Bonilla y Jiménez (2009), manifiestan que “uno de los principales usos de ellos se da cuando se quiere descubrir la percepción de las personas respecto a lo que genera o impide un comportamiento, así como su reacción frente a diferentes ideas y conductas” (p. 53).

Se realizaron 43 entrevistas semiestructuradas a estudiantes que cursaban los tres últimos semestres en la Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta, teniendo en cuenta que existieran representantes de todos los programas académicos. En el grupo focal participaron nueve estudiantes y tres docentes investigadores de la universidad relacionados con el tema de estudio; dos de ellos avalaron los instrumentos de recolección de información. El criterio de selección de los estudiantes de los 3 últimos semestres obedece a que por su antigüedad en la institución han tenido un mayor tiempo de interacción con la filosofía bolivariana a través de su proceso de formación y de actividades promotoras de identidad en la universidad, en contraste con aquellos que hasta ahora inician su carrera. Durante el proceso de aplicación de las técnicas, se llegó a lo que Sampieri, Fernández y Batista (2010) denominan la saturación de información, en la que implica que se han conseguido los datos requeridos. Cabe resaltar a Hoyos cuando se refiere a la interacción dialógica, al decir que “el lenguaje nos sirve para contextualizar nuestras opiniones, pero también nos sirve para defenderlas o cambiarlas con base en los mejores argumentos” (1995, p. 82).

Se realizó la validación del instrumento a través de la opinión de los expertos y a la realización de un grupo focal de estudiantes con el propósito de verificar, tanto la pertinencia de su aplicación como de las preguntas que se iban a realizar para llegar finalmente al instrumento que se aplicó a los entrevistados. Una vez realizada la validación de la entrevista, se definió el protocolo de aplicación de la misma, la cual contenía aspectos como el tipo de pregunta, los protocolos específicos de saludo, despedida y actuar durante la entrevista.

Fases del proyecto

- **Fase 1. Análisis documental.** Revisión, análisis e interpretación de todos los documentos institucionales como Proyecto Educativo Institucional, Plan Estratégico de desarrollo; vida y obra del rector-fundador de la Universidad Simón Bolívar y pensamiento del Libertador Simón Bolívar a través de su legado histórico.
- **Fase 2. Trabajo de campo.** Consistió en el trabajo de sensibilización con la población estudiantil.
- **Fase 3. Aplicación de instrumentos.** Aplicación de las encuestas semiestructuradas y grupo focal.
- **Fase 4. Sistematización.** Sistematización mediante matriz de la data obtenida en la aplicación de instrumentos.
- **Fase 5. Conclusiones.** Conclusiones obtenidas como resultado de la aplicación de entrevistas, grupo focal y análisis documental.
- **Fase 6: Propuesta.** Constituye la propuesta para el fortalecimiento de la identidad bolivariana como resultados de los hallazgos encontrados en los estudiantes y el contrate realizado en el análisis documental de la institución

Hallazgos

Este análisis se realizó desde un contexto histórico por lo que representa el pensamiento de Simón Bolívar, su vigencia en el tiempo, la identidad como un sello distintivo de los estudiantes de la Universidad y el contexto filosófico en el que se encuadra la misma. Igualmente se enmarca en el contexto histórico que conllevó a fundar la Universidad.

Según los análisis documentales realizados la Universidad muestra desde sus elementos conceptuales, la forma en que el pensamiento del Libertador es transversal a su filosofía a través de los documentos esenciales que determinan sus políticas y lineamientos de formación, como son el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y

el Plan Estratégico de Desarrollo (PED), los cuales están inspirados en el pensamiento y obra de su fundador, en el PEI tratados desde el capítulo 1 en la misión, en el capítulo 2 la mirada de Bolívar de la educación y la propuesta educativa de Higgins, finalmente materializados en el capítulo 4 en el horizonte pedagógico sociocrítico; igualmente en el PED especialmente en el capítulo 2 donde se plasma la plataforma estratégica institucional se observa especialmente la integración entre los valores y principios institucionales. En conclusión el pensamiento de Bolívar y de Higgins se pueden leer con claridad en la filosofía institucional

Sierra afirma que Consuegra, “rector fundador”, observó en Bolívar a “un pionero en la teoría propia en América Latina, contra la dependencia y el desarrollo estructural, tanto a la luz del pensamiento jurídico, como en el plano económico y en el social, siempre opuestos a modelos extranjeros” (2014, p.76, 77), recalca Sierra que Higgins repetía “Casa de estudios para el pueblo” (2014, p.71), al referirse a la Universidad Simón Bolívar como su fundador.

El pensamiento bolivariano del siglo XIX se interpreta y aplica pedagógicamente en las comunidades estudiantiles globalizadas del siglo XXI de una forma coherente y concomitante al pensamiento del libertador y a las inquietudes sociales de la actualidad, según Ospina a Bolívar “... lo podemos dejar en cualquier parte; en cualquier momento de su vida, y también del futuro” (2010, p. 253).

De esta manera, el Proyecto Educativo Institucional también muestra su visión bolivariana al encontrarse plasmado lo siguiente: “La Universidad Simón Bolívar acude al pensamiento de El Libertador: para él, la educación es ante todo, el fundamento de toda grandeza individual, social y nacional. La ignorancia es una de las peores calamidades sociales” (2015, p. 22). Varios de los pensamientos de El Libertador hacían alusión a la educación, claramente en el PEI se establece una filiación de la filosofía de la Universidad con el pensamiento de Bolívar, buscando la mejor formación para sus estudiantes; pero no solo reducido a lo que idealizaba, este ideario analizado a partir de los documentos va más allá, porque constituye una pro-

puesta educativa transformadora, crítica, emancipadora e incluyente que pretende sembrar en sus estudiantes las bases para un verdadero cambio positivo en la sociedad.

Esos aspectos mencionados, muestran claramente que el nombre que lleva la universidad hace honor a este hombre y representa fielmente su pensamiento encarnado en el ideario bolivariano, concebido y materializado a través de la filosofía institucional. Concluye con gran acierto Sierra al decir que “el nombre de la universidad expresa los ideales del maestro Higgins sobre el desarrollo y libertad de nuestros pueblos, encarnados a su modo de ver por el espíritu bolivariano, los cuales pretendía revivir, haciéndolos realidad, por medio de la educación superior, avanzada” (2014, p.51).

La identidad bolivariana debe constituir un valor diferenciador del estudiante de la Unisimón con otros estudiantes de otras universidades, por lo tanto esta debe representarse como un sello que debe tener cada ser humano al haber sido parte del proceso de formación en la universidad. Es decir, la identidad bolivariana debe constituir la impronta de todos los estudiantes que se formen en la Unisimón; entendida como la marca o huella que en el orden moral deja una cosa en otra. Entonces, dejar una impronta en el estudiante significa tallar en él, algo que intencionalmente se quiere; de acuerdo con Cuché, esa talla lo debe diferenciar de otros, es decir, lo que identifica también diferencia (2010). La impronta bolivariana la va adquiriendo el estudiante a través de su interacción en sus grupos de estudios, en las actividades que diariamente participa, compartir en los diferentes espacios de la universidad, en la dialogicidad académica y humana con sus docentes, pares, administrativos, en su proyección social, en la realización de las prácticas profesionales; en general en todas las vivencias que tiene el estudiante durante sus años de formación en el entorno de la Universidad.

Dentro de la descripción que dan los estudiantes de quién es Simón Bolívar al mismo tiempo que definen la Universidad Simón Bolívar, y de cómo ellos interpretan las manifestaciones de la identidad bolivariana como impronta de formación integral de la Universidad

Simón Bolívar, Sede Cúcuta, manifestaron que fue un gran hombre que luchó por la libertad de nuestros pueblos, como un líder sin igual, un ser maravilloso que lideró y venció, por la libertad de los hombres. Plantea un estudiante entrevistado que considera muy importante que en la universidad coloquen pensamientos de Bolívar en diferentes sectores y recuerda una frase en especial: “debemos emplear la razón antes que la fuerza”. Expresan igualmente que la Universidad Simón Bolívar basada en su ideario, forma seres en valores, personas autónomas y libres, que fomenta la unión familiar con sus actividades integradoras, gestando líderes potenciales para la región, igualmente sienten que en la universidad se les acoge con respeto, calidad humana y compromiso basados en valores y conocimientos.

Determinan los entrevistados que el ideario bolivariano les aporta identidad a sus competencias y valores para desarrollar su proyecto de vida porque ante todo saben que tienen responsabilidades. El pensamiento bolivariano les aporta profundización en la historia, el respeto por los ancestros, los forma con calidad humana, motivándolos para la búsqueda de nuevos proyectos personales, también para la región en pro de salir adelante, con una constante de superación permanente.

Dentro de los valores que los estudiantes manifiestan se encuentran representados en el ideario bolivariano, sostienen que la honestidad, unión, respeto, virtudes, constancia, fortaleza, liderazgo y la disciplina son básicos en su formación. En efecto, en la perspectiva se concibe que los valores conforman un proyecto humano, pertinente, flexible que facilita a los estudiantes crear comunidad por que aprenden persistentemente. Comprende también los elementos, necesidades del contexto y del ser, reaccionando efectivamente a los procesos sociales. Les agrada que con este enfoque puedan socavar desde un sentido humano para lograr así, una evolución con una educación de calidad; a la vez que se genera la participación con una postura crítica, analítica y autónoma.

Manifiestan también que la filosofía institucional expresada en el aula y los demás escenarios de la universidad sí están reflejando

el ideario de Simón Bolívar, porque la universidad transmite el pensamiento bolivariano. Así mismo en sus docentes con la disciplina impartida, perciben la formación en valores que se refleja en el comportamiento de los estudiantes.

Se dirá entonces que la identidad de los estudiantes de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, es la conciencia consigo mismo y con la comunidad, desarrollando un sentido de pertenencia que genera una impronta, y que a su vez está basada en valores que al identificarlos son fundados en el ideario del Libertador, manifestados en la responsabilidad, disciplina, sentido de pertenencia, ética, cultura, y autonomía.

El énfasis está en la aproximación que se da entre todos los que comparten el mismo espacio socio-psicológico de pertenencia, con rasgos culturales distintivos; la identidad es el lado subjetivo de la cultura.

El valor agregado de la investigación, es que se considera de gran impacto por su naturaleza, la carga social que representa y el nivel de reconocimiento que proyecta por parte de los estudiantes, permitió conocer la voz de los principales protagonistas de la acción educativa, que son los estudiantes, quienes se encuentran verdaderamente involucrados en este proceso de formación. Extraer de ellos lo más esencial de sus vivencias, y experiencias, además de proyectar aportes significativos para esta investigación, con miras a crear procesos de evolución y progreso personal, institucional y social, vinculados a las necesidades de nuestro contexto, es definitivamente lo más significativo

Para una universidad es menester cumplir con lo que ha expresado en su misión, ésta constituye un lineamiento imperativo en el cumplimiento de la función educativa de la Institución. De acuerdo a lo analizado, se puede afirmar que la Universidad Simón Bolívar es una institución de educación superior que vela y propende por cumplir con lo plasmado en la misión establecida en el PEI. Es más fuerte esta situación cuando la analizamos desde los aspectos y categorías principales objeto de estudio de esta investigación, como son la

identidad bolivariana y la formación integral. Según Mora (2014) “el concepto de formación que misione una institución educativa debe articular todo su quehacer por principio y como una obligación con la misma sociedad donde se desarrolla, por esta razón la institución queda ligada en su actuar al concepto de formación que coloque en escena” (p. 154).

Uno de los momentos y espacios propicios para fortalecer la identidad bolivariana es a través de la Cátedra Bolivariana. Como se expresó, según el fundador Higgins el conocimiento del legado bolivariano es imperativo y por lo tanto en la Universidad Simón Bolívar la Cátedra Bolivariana es prioritaria (1986); esto la convierte en un espacio ideal para el fortalecimiento de la identidad bolivariana. Desde el programa analítico de Cátedra Bolivariana se revisó y analizó el micro currículo que permitió, a partir de él, proponer cambios de mejoramiento, sin desvirtuar su esencia, para fortalecer la apropiación de la identidad en el proceso de formación de los estudiantes.

Desde esta visión se crea la necesidad de un micro currículo que prepare al estudiante para la vida, ser crítico ante la sociedad en que se desenvuelve, de forma que las experiencias vividas también alimenten su capacidad de discernimiento ante los fenómenos que le presenta la vida y su entorno. El micro currículo no debe partir de presupuestos unidimensionales, debe permitir que todos los actores puedan inmiscuirse en un accionar dialógico multidimensional que le permita ir generando las transformaciones que requiere la sociedad. Habermas refuerza el enunciado al manifestar:

Los sujetos, cuando actúan comunicativamente, se entienden siempre en el horizonte del mundo de la vida. Su mundo de la vida está hecho de convicciones de fondo, más o menos difusas, de las que ellos no se hacen cuestión. El mundo de la vida, en cuanto trasfondo, es la fuente de donde se obtienen las definiciones de la situación que los implicados suponen como aporéticas. En sus operaciones interpretativas los miembros de una comunidad de comunicación deslindan el mundo objetivo y el mundo social que intersubjetivamente comparten, de los mun-

dos subjetivos de cada uno y de los mundos de otros colectivos. Los conceptos de mundo y las correspondientes pretensiones de validez constituyen el almacén formal del que los agentes se sirven en su acción comunicativa para afrontar en su mundo de la vida las situaciones que en cada caso han vuelto problemáticas, es decir, aquellas sobre las que resulta necesario llegar a un acuerdo (Habermas, 2014, p.101).

Cátedra Bolivariana pertenece a la Región Sociohumanística y al área de Pensamiento Bolivariano, de acuerdo a la estructura de los planes de estudio de la universidad, es transversal al currículo en la formación profesional de la universidad, se encuentra en todos los planes de estudio de los programas que ofrece la Institución.

La Cátedra Bolivariana debe ser generadora de esperanza como respuesta y tratando de revertir la desesperanza en que se encuentran los estudiantes abatidos por la situación social en que se desenvuelven, bien dice Freire” (2011, p.25) “una de las tareas del educador o la educadora progresista, a través del análisis político serio y correcto, es descubrir las posibilidades -cualesquiera que sean los obstáculos para la esperanza”. Por lo tanto el educador tiene una tarea fundamental para que los estudiantes no naveguen en la desesperanza y por tanto con su sentido crítico puedan proponer reformas transformadoras a la sociedad.

La Cátedra Bolivariana debería orientarse en todos los programas en el primer semestre, debido a que desde el primer contacto con la institución el estudiante inicie su proceso de apropiación identitaria. De la misma forma su nombre debería ser Cátedra de Identidad Bolivariana, porque indica el sentido y el propósito que busca.

La Cátedra Bolivariana debe servir para fortalecer el análisis crítico que el futuro profesional hace de su entorno, de su sociedad, concebida como sociedad-mundo, para que a partir del pensamiento bolivariano en esencia, pueda criticar de forma emancipadora y a partir de allí proponer y desarrollar las transformaciones necesarias para un mejor bienestar social. Según Morín (2002, p. 57) “El princi-

pal objetivo en la era planetaria es educar para el despertar de una sociedad-mundo”.

La proyección social, constituye una gran oportunidad para apropiar la identidad bolivariana, es una de las actividades misionales de la universidad que más se destacan, desde ella se debe velar por la promoción del desarrollo humano y propiciar la equidad entre los integrantes de la sociedad. La proyección social es de lejos la responsable de la forma en que se genera la transferencia y comunicación del conocimiento, para que este genere impacto positivo en la comunidad y reconocimiento en el entorno en que se desarrolla, esta se realiza a través de las diferentes estrategias que se tienen para llevarla a cabo, contribuyendo de manera sostenible en la responsabilidad social universitaria.

Por la proyección social se da el contacto de los estudiantes con la comunidad, que permitirá llevar el nombre de la universidad a los espacios externos donde logran transmitir también a esa comunidad los principios y valores institucionales, generando sentimientos de identidad y pertenencia institucional por las labores altruistas que se desarrollan en el cumplimiento de las mismas. Por esta razón el estudiante debe ser consciente de la labor que desarrolla en esta proyección, de forma que logre apropiarla y sentirla, más allá de la mera función de cumplir con un requisito para graduarse.

Conclusiones

La universidad Simón Bolívar enmarca su proceso de formación profesional en personas integrales y competentes, con valores que le permiten vincularse con la historia desde la perspectiva del pensamiento bolivariano. En la investigación se encuentra que los objetivos trazados se cumplen, puesto que se determina de forma demarcada la identidad bolivariana como impronta en la formación integral de los estudiantes de la universidad en la sede Cúcuta. Esto se percibe en las manifestaciones de sus estudiantes, entre otros aspectos, como son el sentido de pertenencia institucional, reconoci-

miento de la figura de Bolívar y su pensamiento, amor y compromiso con su región, reconocimiento a sus ancestros y el sentido social encontrados desde la práctica de la filosofía institucional expresada en el aula hasta los demás escenarios de la universidad y la región. A su vez porque se refleja el ideario de Simón Bolívar y por qué en todos los escenarios académicos son sujetos de remarcado liderazgo.

Por lo anterior y de acuerdo al contenido programático de Cátedra Bolivariana, la universidad realiza un análisis del pensamiento bolivariano, como personera de este legado, para que los estudiantes mismos se fortalezcan y lo apliquen en su ejercicio profesional. La intención de esta cátedra es fortalecer los principios y la misión con la tarea fundamental de abrir espacios de sensibilización en la adquisición de compromisos que conviertan al profesional bolivariano en un líder indiscutible, capaz de asumir responsabilidades que transforman la sociedad a través de la fundamentación de ideologías socio-críticas que establezcan parámetros para el ejercicio de una nueva sociedad; justa, democrática, tolerante, libre, con autodeterminación, para representarse a través de los estamentos gubernamentales.

De tal manera se aprecia en las expresiones de los estudiantes de la Unisimón Cúcuta un alto sentido de identidad bolivariana y pertenencia con la institución; entendiendo como bolivariana no solo la figura y pensamiento de Bolívar sino la filosofía institucional. Una evidencia lo constituye la labor social que ejerce la universidad, donde el estudiante logra a través de la proyección social universitaria hacia la comunidad ayudar a transformar el entorno social deprimido, poner en práctica sus conocimientos y asumir el compromiso social que le inculca la universidad.

Las conclusiones que se dan a partir del proceso de análisis de la información y los resultados recopilados, son las siguientes:

- La identidad bolivariana como impronta de formación integral de la Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta, sí se manifiesta, puesto que se evidencia que en la construcción del discurso de los estudiantes hay elementos de enlace referidos a la vida y obra del Libertador y a la filosofía institucional. De acuerdo al

grupo focal realizado, los estudiantes se percibieron muy arraigados al ideario en su discurso, en sus pensamientos, en su expresión, considerando la universidad es un punto de apoyo muy importante.

- La identidad consiste en la apropiación diferencial de incuestionables recopilaciones culturales, que se van desarrollando en el entorno social, esta va marcando límites entre unos y otros que permite desarrollar diferencias de los demás por los rasgos culturales como son entre otros la religión, ideología política, valores y costumbres. En otras palabras, la identidad es el lado subjetivo de las personas. Es el engranaje entre los estudiantes y los profesores de la universidad, es lograr que todo el sistema funcione y se conciba reflejado en el ideario bolivariano para que permee en la sociedad y se siga reflejando ese sujeto líder, autónomo y justo que se percibe, y que se está formando en la institución. Así se determina el significado del concepto identidad bolivariana dentro de la manifestación histórica y el contexto filosófico de la Universidad Simón Bolívar, sede Cúcut

Referencias

- Burke, P. & Stets, J. (2009). *IdentityTheory*. [Teoría de la identidad]. New York: Oxford University Press.
- Campo, R. & Restrepo, M. (2000). *Formación Integral*. Modalidad de educación posibilitadora de lo humano. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Consuegra Higgins, J. (1986). *Las ideas económicas de Simón Bolívar*. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.
- Cuché, D. (2002). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires: La Decouverte.
- Escobar J., Bonilla-Jiménez F. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Revista: Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza*. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. México: Editores Siglo XXI.

- Guerrero Vargas, J.J. (2013). *Identidad y aculturación en el mundo globalizado. Caso Cúcuta: identidad en las zonas fronterizas*. (Documento no publicado). Cúcuta: Universidad Simón Bolívar.
- Habermas, J. (1996). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.
- Heidegger, M. (2008). *Identidad y diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Hoyos, G. (1995). Ética y comunicativa y educación para la democracia. *Revista Iberoamericana de educación*, 1(7), pp. 65-91.
- Kvale S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lovera de Sola, R. J. (1983). *Pensamientos del libertador*. Caracas: Alfadil Ediciones.
- Martínez Miguélez, M. (2011). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. México: Editorial Trillas
- Morin, E. (2002). *Educación en la era planetaria*. Valladolid: Editorial Universidad de Valladolid.
- Mora, R. (2006). *Prácticas curriculares, cultura y proceso de formación*. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.
- Ospina, W. (2010). *En busca de Bolívar*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Portal Ariosa, M. A. (1991). La identidad como objeto de estudio de la antropología. *Revista Alteridades*. 1(2), pp. 3-5.
- Ramírez, F. (2013). *Tomas Wilches Bonilla historia de vida*. Cúcuta: Universidad Simón Bolívar.
- Rojas, B. (2010). *Investigación cualitativa fundamentos y praxis*. Caracas: FEDUPEL.
- Sierra, J.E. (2014). *A la sombra del maestro*. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.
- Universidad Simón Bolívar (2015). *Proyecto educativo institucional 2015 de la Universidad Simón Bolívar*. Barranquilla, Colombia: Universidad Simón Bolívar.
- Universidad Simón Bolívar (2013). *Plan estratégico de desarrollo 2013-2017*. Barranquilla, Colombia: Universidad Simón Bolívar.

Capítulo 7

Responsabilidad social del abogado en formación: perspectivas desde la formación para la práctica profesional en consultorio jurídico¹

*Miller Cabeza Contreras²,
Andrea Johana Aguilar Barreto³*

Resumen

El presente artículo inicialmente realiza con la pretensión de encontrar las articulaciones entre las competencias profesionales del abogado en formación y las prácticas de consultorio jurídico en el contexto de la responsabilidad social, puesto que el consultorio jurídico tiene como objetivo primordial aportar al mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades con mayores necesidades sociales y situaciones de inequidad, ofreciendo asesoría jurídica a las personas de escasos recursos y fortaleciendo

-
- 1 Capitulo resultado de la investigación “Responsabilidad social del abogado en formación: Perspectivas desde la formación para la práctica profesional en consultorio jurídico” Maestría en Educación, Universidad Simón Bolívar-Barranquilla.
 - 2 Abogada. Magister en Educación Universidad Simón Bolívar. Docente Universitaria. Correo: cabezacm@unisimonbolivar.edu.co
 - 3 Abogada, Universidad Libre. Administradora, ESAP. Licenciada en Lengua Castellana, Universidad de Pamplona. Doctora en Educación, UPEL. PhD (c), innovación educativa y TIC, Especialista en Orientación de la conducta, Universidad Francisco de Paula Santander. Especialista en Administración Educativa, UDES. Correo: andreitajaguilar@gmail.com

la formación de los estudiantes de los últimos años, mediante la aplicación de sus conocimientos jurídicos en casos reales y prácticos.

Palabras clave: Responsabilidad social, práctica profesional, consultorio jurídico, formación del abogado.

Social Responsibility of the Lawyer in Training: Perspectives from the Formation for the Professional Practice in Juridical Doctor's Office

Abstract

The present article initially realizes with the pretension to find the joints between the professional competitions of the lawyer in training and the practices of juridical doctor's office in the context of the social responsibility, since the juridical doctor's office has as basic aim reach to the improvement of the living conditions of the communities with major social needs and situations of inequity, offering juridical advising to the persons of scarce resources and strengthening the students formation of last years, through the application of his juridical knowledge in royal and practical cases.

Keywords: Social responsibility, professional practice, juridical doctor's office, lawyer training.

Introducción

En un contexto como el que vive Colombia, donde a diario el ser humano se confronta con la vulneración de los derechos fundamentales como la vida y la dignidad de las personas, el rol que debe cumplir la academia, y con mayor ímpetu las facultades de derecho,

es el de afianzar y fortalecer los razonamientos morales en sus estudiantes, para comprender críticamente el entorno social en el que se vive y transformarlo con responsabilidad social sobre la base de unos mínimos compartidos entre ciudadanos y ciudadanas.

En el proceso de formación del abogado se debe establecer una significativa articulación entre la responsabilidad social y las competencias profesionales en las prácticas que el estudiante de derecho realiza en el consultorio jurídico, por esto es importante abordar desde los inicios de la carrera de derecho la Responsabilidad Social, pues en el mundo, Colombia es uno de los países con mayor número de abogados (400 por cada 100.000 habitantes), según afirma Minjusticia (2014). Sin embargo, en el contexto colombiano, el derecho es una profesión que no se identifica con la colaboración para la conservación y perfeccionamiento del orden jurídico del país, ni con la recta y cumplida administración de justicia.

En este sentido, la responsabilidad social surge como medio para lograr ciudadanos y ciudadanas activas, corresponsables frente a la realidad colombiana y la necesidad de fortalecer relaciones democráticas y justas, con un compromiso ético-moral de los derechos y el desarrollo humano, considerando los diferentes escenarios de la práctica profesional en los que interactúan los estudiantes de derecho, con el propósito de lograr abogados que le aporten a la construcción de sociedad, garantizando así el acceso a la justicia, debido a que la profesión del jurista está íntimamente relacionada con el valor constitucional de la Justicia, el cual busca resolver problemas complejos, negociar, mediar y liderar, devolviendo a la sociedad parte de lo que los abogados reciben de ella. El mejor modo de hacerlo es actuar en bien de la colectividad sin dejar de ser abogados competentes.

Marco teórico

Responsabilidad social como función de la universidad

El concepto de responsabilidad social del abogado (RSA) parte del concepto de responsabilidad social empresarial (RSE) siendo

adaptado en función del papel esencial que desarrollan los abogados en la sociedad, garantizando el acceso a la justicia y en virtud de la conexión de la profesión con este valor constitucional. Los abogados tienen una responsabilidad hacia la sociedad en la que trabajan, y más como profesionales íntimamente relacionados con el valor constitucional de la Justicia. La intención de la responsabilidad social del abogado (RSA) es responder al imperativo de devolver a la sociedad parte de lo que el abogado recibe de ella. Existen diferentes formas de hacer visible el concepto de la RSA, algunas podrían ser el trabajo pro bono, la acción social, la orientación jurídica, el buen gobierno corporativo, la formación, la promoción de la diversidad, la conciliación, la lucha contra la discriminación o las iniciativas solidarias o medioambientales:

La regulación contenida en el decreto 196 de 1971 y la Ley 583 de 2000 se enmarca en un enfoque pre moderno del servicio social, en el cual lo social concebido en términos de asistencia caritativa y el auténtico valor profesional es la caridad, dando algo de lo que supuestamente se tiene mucho (saber jurídico) y de lo que se controla con exclusividad (monopolio profesional) (Silva, 2001).

La mencionada ley regula el funcionamiento de los consultorios jurídicos en las universidades, en las cuales denominan abogados de pobres a los estudiantes adscritos a los consultorios jurídicos de las facultades de derecho, siendo este el primer escenario en el cual los futuros abogados realizan sus últimos dos años de carrera la práctica profesional, espacio que les permite tener el primer contacto con la realidad inmediata, es decir conocer la problemática jurídico social que enfrenta una persona o grupo. Es por ello que la práctica profesional cumple un papel de igual importancia a la de la formación teórica que deben tener los estudiantes de derecho, lo que implica que es tan importante el conocimiento teórico en el derecho como su práctica.

Un sin fin de estudios y reflexiones desplegadas en los últimos años demuestran que el mundo de hoy supera definitivamente los

paradigmas y arquetipos empleados para educar al hombre. Nuevos imaginarios sociales generados por los procesos de globalización, neoliberalismo, modernización, tecno-cultura, comunicación-cultura inciden directamente en los procesos educativos y la responsabilidad social que deben alinear sus metodologías y didácticas a las exigencias de un mundo cada vez más raudo.

Por ello, un elemento fundamental en la razón como universidad actual para adaptarse a un enfoque holístico y ético, que en el programa académico de derecho, desde los inicios de la carrera se presente una amplia articulación de las diferentes asignaturas del plan de estudios con la responsabilidad social del abogado, por lo cual es importante manejarla en el proceso de formación y desarrollo de la práctica profesional en consultorio jurídico, desde una capacidad o competencia organizacional hacia el aprendizaje y la innovación a partir de la apropiación y enseñanza de esta por parte de los todos docentes vinculados en el proceso formativo, administrativos y demás miembros del programa de derecho, que la RSA sea un lenguaje articulado por parte de todas las personas que de manera activa aportan a la formación de los futuros juristas. Se puede representar como la implementación y mejoramiento permanente del proceso de aprendizaje y adaptabilidad a los contextos sociales como espacios consecuentes de acción, información, interpretación, experiencia, reflexión, sistematización, diálogo de conocimientos, aprendizaje, innovación y comunicación de la realidad social frente a la realidad jurídica y la coherencia y pertinencia de estos con los conceptos jurídicos abordados.

La RSA nace como un marco ético, basado en los Derechos Humanos, que debe alumbrar y guiar la conducta de los abogados en formación. Por lo anterior es pertinente que desde el programa de derecho se tomen iniciativas que articulen las competencias profesionales del abogado con las prácticas de consultorio jurídico en el contexto de la responsabilidad social, en concordancia con el horizonte pedagógico socio crítico y coherentes con la misión y visión humanista, en la generación de profesionales integrales, que gene-

ren cambios en el desarrollo social, político y cultural, comprometidos con la transformación social.

Lo anterior internamente genera un espíritu de compromiso y pertenencia con su profesión y externamente, colabora a mejorar la imagen del abogado y su profesión potencializando así la importancia de ser abogado y el papel del mismo en una sociedad con diversas problemáticas socio jurídicas:

El modelo de enseñanza del derecho vigente en nuestro contexto condiciona la estructura comportamental de la escuela de derecho, fundamentándose en su forma descriptiva de aplicación e interpretación, haciendo necesaria una estrategia de transformación de los procesos de formación, en donde el pensamiento divergente y la crítica ponderada sea el modo de articulación de las relaciones y conexiones entre el contexto y la formación dialógica y se articulan sistémicamente (Astelio, 2011).

Cortina (2012, p. 3) Convoca a denominar la moral cívica como moral de mínimos: "... son los mínimos compartidos entre ciudadanos que tienen distintas concepciones de hombre, distintas ideas de la vida humana; mínimos que les lleva a considerar como fecunda su convivencia." Retomamos desde esta propuesta académica la definición de Vallaeys (2012, p. 7), sobre responsabilidad social:

Es una exigencia ética y una estrategia racional de desarrollo para la inteligencia organizacional, que pide a las organizaciones responder por sus acciones y consecuencias en el mundo y responder a los diversos grupos interesados o afectados por dichas acciones y consecuencias.

Metodología

En el desarrollo del propósito inicial, el fundamento epistemológico es fenomenológico ya que "la realidad depende en esencia del modo en que es vivida y propia de cada ser humano" (Martínez, 2006) aduce que se centra en la descripción y al análisis de contenidos de la conciencia, dándole así a este proceso el carácter de una

ciencia estricta. Para lograrlo se requiere según Husserl, abstenerse de prejuicios, conocimientos y teorías previas, con el fin de basarse de manera exclusiva en lo dado y volver a los fenómenos no adulterados, coincidiendo con Heidegger, el cual plantea por su parte que, la fenomenología es la ciencia de los fenómenos la cual consiste en “permitir ver lo que se muestra tal como se muestra a sí mismo, y en cuanto se muestra por sí mismo”. Desde un paradigma histórico hermenéutico, el cual se concibe como un “método indispensable e imprescindible, cuando la acción o el comportamiento humano se presta a diferentes interpretaciones”.

Definido como un trabajo de enfoque cualitativo, lo cual permite definir, determinar y categorizar cómo se articulan las competencias profesionales del abogado en formación y las prácticas de consultorio jurídico en el contexto de la responsabilidad social en los diferentes escenarios de la práctica profesional, en los cuales se forman los futuros abogados.

Siguiendo con el argumento anterior, el abordaje de los enfoques de investigación en el terreno de las ciencias sociales busca establecer cuáles son las características de las prácticas profesionales en consultorio jurídico y las formas de visibilización de la responsabilidad social del abogado en formación. Se realizó un análisis profundo de los diferentes documentos consultados sobre responsabilidad social, responsabilidad social universitaria (RSU) y la responsabilidad social en la formación de los abogados (RSA), desarrollo de prácticas profesionales en el consultorio jurídico, competencias del abogado y la articulación de las competencias de los abogados y la responsabilidad social, en los escenarios de práctica profesional y en el ejercicio de su disciplina. Adicionalmente, se aplicó la entrevista estructura, preguntas elaboradas con antelación antes del encuentro con la población objeto de estudio del presente trabajo; en dos grupos: un grupo fue conformado por cuatro docentes de consultorio jurídico, es decir los docentes que realizan acompañamiento en el aula de clase a estudiantes de primer año de derecho (séptimo y octavo semestre), y el segundo grupo fueron cuatro docentes asesores de

consultorio jurídico en algunas de las áreas de asesoría. La entrevista fue aplicada personalmente y de manera individual, grabando las respuestas e interactuando con el entrevistado con la finalidad de determinar las articulaciones entre las competencias profesionales del abogado en formación y las prácticas de consultorio jurídico en el contexto de la responsabilidad social.

Y el grupo focal conformado por 15 estudiantes de séptimo a décimo semestre, que realizan su práctica profesional en consultorio jurídico a través de los diferentes escenarios de práctica, como lo son: litigantes, tiempo completo, sustitución de práctica (servidores públicos, conciliadores, monitores y del programa de atención legal a población en situación de desplazamiento – ALPOSD, permitiendo tener un espacio de reflexión desde diferentes perspectivas acerca de la responsabilidad social del abogado en formación, en el cual se busca conocer su opinión y valoración de este tema, siendo así de gran aporte las opiniones y apreciaciones que los estudiantes pueda manifestar en este grupo focal.

Hallazgos

La universidad cumple una función social muy importante en la medida que busca aportar al desarrollo del conocimiento y al diálogo con la cultura, mediante la enseñanza innovadora, la formación integral, la investigación y el compromiso con la sociedad Colombiana. Entendiendo que toda universidad debe gestionar actividades de compromiso social, desde la especificidad de las áreas que abarca la misma, una de las cuales es el derecho, disciplina de interés en esta investigación, la cual tiene un gran compromiso social, desde el ser, saber y hacer, íntimamente relacionado con la justicia y la ética, para lograr un buen ejercicio de la profesión.

Las universidades son interdisciplinarias y, por ende, suponen la integración de distintos saberes. Cada uno de esos saberes puede y debe comprometerse solidariamente. Por ejemplo, en el caso del programa de derecho, a través del desarrollo de la práctica profesional y la proyección social.

La práctica profesional de los profesionales del derecho, en Colombia se encuentra normada por el Decreto 196 de 1971, reformado por la Ley 583 de 2000, la cual involucra a los estudiantes de 7°, 8°, 9° y 10° semestres, o la realización de la práctica como estudiantes conciliadores guiados por un docente tutor. Cabe resaltar que en el marco de la ley, cada universidad plantea una reglamentación propia, como por ejemplo, rotaciones por todas las áreas de consulta o la realización de un área específica por semestre académico. Y sin excepción, todas contemplan brigadas jurídicas del consultorio jurídico en barrios vulnerables o en el marco de la proyección social, para cumplir lineamientos misionales desde el programa académico, generando interdisciplinariedad con otros programas académicos y universidades.

Es por ello que el horizonte pedagógico socio crítico que orienta las prácticas pedagógicas e investigativas de los estudiantes del programa de derecho, es un referente importante en los procesos de responsabilidad social del abogado, en la extensión con la comunidad, aplicado desde la práctica profesional y la proyección social.

Uno de los principales objetivos del programa de derecho frente a sus estudiantes es lograr una formación integral, y en este caso el tema de Responsabilidad Social en el Abogado - RSA, se presenta como complemento a la formación humanística, social, y cultural orientado al compromiso con la sociedad a la cual el profesional del derecho debe de prestar sus servicios.

En consecuencia con lo anterior la “RSA” busca resituar al abogado en la sociedad, articulando cuatro procesos fundamentales en de la Universidad como son; (gestión, docencia, investigación y extensión) con la misión universitaria, sus valores y compromiso social. Esta responsabilizarían se realiza mediante una autorreflexión del programa de Derecho, el cual debe ser transparente con participación dialógica de toda la comunidad del programa de derecho y los múltiples actores sociales interesados en el buen desempeño de la disciplina jurídica y persigue la transformación efectiva del ejercicio

del saber, en la sociedad hacia la solución de los problemas de corrupción, inequidad, exclusión e insostenibilidad.

En este sentido cabe preguntarse si desde el programa de derecho se fortalece el tema de responsabilidad social en la formación del abogado desde las competencias profesionales en las prácticas de consultorio jurídico; para lo cual se indagó frente a experiencias significativas en otras instituciones de educación superior, de América Latina y el mundo, como es el caso de la Pontificia Universidad Católica del Perú – PUCP y la Universidad del Rosario (Bogotá Colombia), la cual aborda el tema de Responsabilidad Social Universitaria desde la cátedra Rosarista, complementando el proceso de la formación humanística, y cultural comprometiendo al estudiantado con la sociedad desde su proceso de formación como profesionales, esta práctica que realiza la Universidad del Rosario fortalece la articulación de la docencia, la investigación, y extensión, para aportar con responsabilidad social a los problemas del país.

De acuerdo a lo anterior se propone implementar la Responsabilidad Social del Abogado en la formación integral; como ciudadanos y ciudadanas activos, corresponsables, frente a la realidad colombiana y la necesidad de fortalecer relaciones democráticas y justas, con un compromiso ético moral fundamentado en el estudio de la RSU – Responsabilidad Social Universitaria y sus componentes: la condición humana, los derechos humanos y en el desarrollo humano, considerando los diferentes escenarios de práctica profesional con los que interactúan los abogados en formación. La RSA debe ser un paso firme del programa de derecho en donde se logre articular la docencia, la investigación y la extensión, para concretar sus aportes con un alto grado de responsabilidad social a los problemas de las ciudadanas y ciudadanos de la región y el país haciendo uso de uno de los ejes esenciales que deben tener todos los abogados, el cual es el afianzamiento de los valores que deben distinguir a los profesionales de esta disciplina.

Si bien este artículo refl ja una reflexión desde un trabajo investigativo e indagador tiene un trasfondo ético, social, humanista y

altruista que pretende dejar registro de la forma como los estudiantes de derecho incorporan la Responsabilidad Social a sus prácticas profesionales en los diferentes escenarios de consultorio jurídico, en el marco de la posmodernidad, teniendo en cuenta la realidad social, el enfoque de acción sin daño, enfoque diferencial, diversidad cultural, entornos, etnias, y costumbres de la actualidad.

En el presente artículo se muestran las características de las prácticas profesionales en consultorio jurídico a partir de las formas de visibilizarían de la responsabilidad social del abogado en formación y se plantea aportar en la formación del abogado, elementos conceptuales, metódicos y técnicos de responsabilidad social, como una exigencia ética, con formación humanista y científica, así como una estrategia para generar desarrollo desde el entorno inmediato, retomando los avances en las buenas prácticas profesionales y de proyección desde el programa de derecho. Es así como desde el presente trabajo se pretende fortalecer la responsabilidad social en el estudiante de derecho desde la formación por competencias profesionales en las prácticas de consultorio jurídico.

Para el desarrollo de la investigación fue necesario una impeniosa indagación en documentos científicos y un profundo análisis documental, sobre Responsabilidad Social, Responsabilidad Social Universitaria RSU y la Responsabilidad Social del Abogado RSA, prácticas profesionales, consultorios jurídicos, competencias del abogado; con el propósito de constatar los autores que han abordado estas temáticas acerca de la formación de abogados; investigadores que a través de trabajos de tesis de maestría, doctorados o artículos científicos han podido acercarse al objeto de estudio del presente trabajo de investigación.

Es importante manifestar que si bien a nivel internacional en algunos países de Europa y América latina la literatura que se encuentra acerca del tema de investigación se presenta a través de artículos o publicaciones, productos de encuentros académicos; como congresos, foros, entre otros; a nivel nacional y local son pocas por no decir nula las publicaciones de carácter investigativo, registrada

en libros o artículos científicos acerca de esta temática. En algunos países de América latina como; Perú, Chile, Brasil entre otros la Responsabilidad Social Universitaria RSU y la Responsabilidad Social del abogado RSA, son temas nuevos, en los que Colombia en pocas universidades y facultades de derecho han incluido y apropiado en sus procesos de formación. Sin embargo, se logra encontrar esfuerzos de universidades, grupos de profesionales y abogados que consideren relevante la responsabilidad social para la transformación e impacto en una sociedad más justa, equitativa y solidaria. Con base en lo anterior respecto al tema a nivel nacional se encontró lo siguiente:

Una fundación denominada “Fundación abogados por Colombia”, Helí Abel Torrado. Firma de abogados especializados. La Firma de Abogados, Helí Abel Torrado & Asociados ejerce su responsabilidad social a través de la Fundación Abogados por Colombia, que preside el doctor Helí Abel Torrado, cuyo objeto social es “promover todos los actos y prácticas encaminados a propiciarles a los niños, las niñas y los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo, para que crezcan en el seno de la familia y la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión, buscándoles una buena calidad de vida y un ambiente sano”. También está encaminada a generar programas para proporcionarles a los niños colombianos las condiciones necesarias para que alcancen una nutrición y salud adecuadas, que les permita alcanzar un óptimo desarrollo físico, psicomotor, mental, intelectual, emocional y afectivo y educarles en la higiene y salud preventiva.

La investigación se fundamenta teóricamente; con base en los conceptos de los temas centrales como son; práctica profesional, y consultorio jurídico y competencias profesionales con relación a la responsabilidad social, aun cuando se ha constituido en un concepto ampliamente utilizado en los documentos políticos gubernamentales, así como también en la literatura de la sociedad civil y de las agencias internacionales (ONU, Banco Mundial, OIT) la responsabilidad social sigue siendo un desafío.

“En la última década, el concepto de responsabilidad social se ha constituido como una tendencia en crecimiento, reflejando en definitiva, el resurgimiento de valores en la sociedad y la manifestación de las organizaciones en involucrarse a través de sus iniciativas con la sociedad civil” (Martinez cynthia, 2006).

La responsabilidad social asume la existencia de una sólida relación entre la ética de los individuos, de las organizaciones, de las empresas y la ética de la universidad en tanto comunidad del conocimiento, por lo cual propone el reconocimiento del otro en sociedad, y en este momento histórico de construcción de nación y del desarrollo de ciudad, con una cultura de ciudadanos conscientes de que todos deben tener un compromiso o retribución con la sociedad.

En Colombia los estudiantes de derecho realizan la práctica profesional en el consultorio jurídico los últimos dos años de carrera cuyo funcionamiento es aprobado por la Ley 583 del 12 de junio de 2000. “En esta forma queda limitada la práctica a una asignatura más, llamada consultorio jurídico, en la que casi siempre los estudiantes realizan actividades de asistencialismo, participación en charlas y capacitaciones, y no asumen el ejercicio práctico del derecho que les compete. “Por lo anterior surgen como espacios complementarios, las clínicas jurídicas, con las cuales se intenta subsanar en la práctica las vaguedades que presenta la legislación colombiana. Algunas universidades colombianas que crean estas clínicas jurídicas son; la Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Universidad nacional sede Medellín, Universidad Sergio Arboleda seccional Bogotá y la Universidad de Los Andes” (Betancur, 2014).

Por lo anterior la práctica profesional del futuro abogado debe responder a la solución de problemas reales, que le permita al estudiante conocer esas necesidades socio jurídicas, pero además realizar un ejercicio de formación es un escenario real, con población vulnerable y con unas condiciones especiales. Es por ello que con mayor razón desde la disciplina jurídica se debe ser socialmente responsable, donde la ética y la moral juegan un papel fundamental, a la hora de orientar o atender a este tipo de población que en muchas situa-

ciones no saben leer ni escribir, y buscan con urgencia quien les solucione un problema jurídico que muy posiblemente, aporte o cambie sustancialmente su situación real, lo que convierte al estudiante de derecho en un transformador social por medios jurídicos, adquiridos en su proceso de formación desde la academia.

Ante la actual demanda del contexto nacional e internacional, de formar recursos humanos preparados para enfrentar nuevas necesidades, tanto los modelos vigentes de formación profesional, como los sistemas tradicionales de enseñanza han sido rebasados, debido a que limitan los procesos de formación al espacio escolar basando los procesos cognitivos y socio afectivos en suposiciones de la realidad.

Por su parte la UNESCO, señala que las nuevas generaciones del siglo XXI, deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales para la construcción del futuro, por lo que la educación superior entre otros de sus retos se enfrenta a la formación basada en las competencias y la pertinencia de los planes de estudio que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad para lo cual requiere una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo (Liberio Victorino Ramírez, 1998).

Con base en lo anterior se hace necesario hacer una mirada acerca del proceso formativo del estudiante de derecho antes de llegar al escenario de práctica en la asignatura de consultorio jurídico debido a que no solo basta con una formación sólida en conceptos jurídicos, normas y jurisprudencia, si no va de la mano con un hacer ético y con un alto sentido y compromiso social, es decir debe existir una articulación de las competencias profesionales del abogado con la responsabilidad social, lo cual corresponde al objeto de estudio en el contexto de la práctica profesional en el consultorio jurídico.

El marco teórico de la investigación se basó en una visión socio crítica desde la escuela de Frankfurt, partiendo del teórico Jürgen Habermas y su teoría de la acción, comunicación y participación. Además de la teoría de Responsabilidad Social Universitaria RSU, im-

pulsada por Francois Valleys y la Responsabilidad social del abogado RSA, lidera por Adela Cortina con su teoría de ética aplicada y ética de mínimos y máximos, al igual que Lorenzo Zolezzi Ibárcena y su pensamiento acerca de la Responsabilidad social en el formación de abogados.

Habermas y Adela Cortina, entre otros pensadores del siglo XX tratan una ética formal basada en el diálogo y la comunicación, la cual justifican y la fundamentan en una sociedad pluralista y democrática y le ponen énfasis al procedimiento para llegar entre todos a una normativa moral universal.

“Todos los miembros de una comunidad se deben reconocer como interlocutores y de esa manera llegar a establecer unos mínimos por consenso”. Adela Cortina ha representado este modelo como el de la “responsabilidad solidaria”, con lo cual trata que no se quede en un simple discurso sino que el diálogo esté orientado hacia la consecución de los objetivos propuestos (Bedoya, 2009).

Para Kant, ese único fundamento de la norma moral es el deber y radica en la voluntad del hombre, en la buena voluntad: “obra siempre de tal manera que la máxima de tu voluntad pueda valer como principio de legislación universal”. El hombre encuentra la perfección moral en el cumplimiento del deber por el deber mismo.

La universidad tiene un impacto sobre la sociedad y su desarrollo económico, social y político. No sólo tiene un impacto directo sobre el futuro del mundo en cuanto forma a sus profesionales y líderes, sino que ella es también un referente y un actor social, que puede promover el progreso, que puede crear capital social, vincular la educación de los estudiantes con la realidad social exterior, hacer accesible el conocimiento a todos, entre otros. Así, el entorno social de la Universidad se hace una cierta idea de su papel y su capacidad de ser un interlocutor válido y útil en la solución de sus problemas. (¿Qué papel asumimos en el desarrollo de la sociedad, con quiénes y para qué? ¿Cómo la Universidad puede ser, desde su función y pericia específica, un actor partícipe del progreso social a través del fomento de capital social?).

Adela Cortina, manifiesta que un profesional no es solo un técnico, sino aquel que pone los conocimientos y las técnicas propias de su campo al servicio de los fines que dan sentido a su profesión, en el periodo de formación necesita aprender cuáles son esos fines, qué propuestas éticas son las más relevantes, qué excelencias del carácter es preciso desarrollar, y analizar en el aula casos concretos del ejercicio profesional, en diálogo con profesores y compañeros. “Aprender todo esto requiere estudio, claro está, pero sin ese saber ético no puede haber profesionales de cuerpo entero” (Cortina, 2012).

Según Adela Cortina debe existir un principio de la ética profesional, como legitimador de normas morales correctas, que se escriba sobre la apariencia de un principio de legitimación de las decisiones políticas (en una mala interpretación). Esto puede conllevar el inconveniente de cargar a la voluntad y juicios morales con el lastre de las realizaciones pervertidas de la vida política existente. “Por esto es importante remarcar el hecho de que en la voluntad moral no es tan importante guiarse por el consenso que culmina, sino por el proceder dialógico, esto es: cultivar la actitud dialógica de quien está interesado en conocer los intereses de los afectados por una norma, escuchar sus argumentos, exponer los propios y no dejarse vencer por intereses particulares, sino sólo por los generalizables”.

Entiende por derechos humanos a aquellos que se le atribuyen a toda persona por el hecho de serlo, y personas son aquellas que poseen o podrían poseer competencia comunicativa, idea que tiene la ventaja de posibilitar una fundamentación normativa de los derechos humanos mediante el principio de la ética discursiva. Así los derechos humanos son un tipo de exigencias cuya satisfacción debe ser obligada legalmente y por tanto protegida por los organismos correspondientes, y el respeto por estos derechos es la condición de posibilidad para poder hablar de hombres y mujeres con sentido.

Plantea Zolezzi, (2002), que en la PUCP (Pontificia Universidad Católica del Perú) en la Facultad de Derecho en particular se registran condiciones de una muy razonable extensión de la responsabilidad

social universitaria en la gestión. Una enumeración parcial de algunos aspectos específicos son los siguientes: Los estudiantes deben participar en la elección de sus autoridades, los estudiantes deben participar en el gobierno de la facultad, la facultad debe dar facilidades a los estudiantes para que organicen revistas y asociaciones, la facultad debe propiciar con cierta periodicidad la participación de los estudiantes en la realización de un diagnóstico integral de ella misma y en la propuesta de medidas para mejorar o modificar algunos aspectos. En cuanto a la metodología de la enseñanza, el pensamiento de la responsabilidad social universitaria incide en una serie de aspectos sobre los cuales el movimiento de la reforma de los estudios de Derecho en los años sesenta del siglo XX trabajó intensamente.

De otra parte, si bien los estudiantes realizan actividades que conllevan a una responsabilidad social dentro de la práctica profesional como lo es el componente de proyección social, esto es visto más como un elemento de su práctica o requisito para aprobar la asignatura de consultorio jurídico, más no relaciona con la responsabilidad social del abogado, debido a que antes de iniciar consultorio jurídico no se abordó el tema en ninguna asignatura del plan de estudios del programa derecho.

Desde la perspectiva estudiantil, se observa que ellos desconocen sobre el concepto de responsabilidad social, además de no tener fundamentación epistemológica sobre el tema antes de iniciar la práctica profesional. Por lo que es pertinente mencionar apreciaciones encontradas respecto al tema como:

Es necesario que los estudiantes en las materias previas al consultorio jurídico, tengan una experiencia, como serían la realización de talleres, elaboración de documentos jurídicos, la asistencia a audiencias y la observación de expedientes, de manera que cuando lleguen a la verdadera práctica, en consultorio, estén familiarizados” (Minijusticia, 2014).

Lo anterior evidencia la importancia que debe tener un currículo articulado en donde exista un discurso unificado desde el inicio de la

formación del abogado hasta el final, al igual que un lenguaje en el cual se preste atención a la responsabilidad social desde la disciplina jurídica, y no esperar hasta llegar ver la asignatura de consultorio jurídico, pues aunque el estudiante en el desarrollo de la práctica profesional logre comprender el sentido de la responsabilidad social, le resta relevancia como desde el programa, los demás docentes nunca tocaron o dieron apreciaciones que intenten sensibilizar o despertar interés acerca del tema.

Frente a cuales son las actividades que los docentes asesores consideran que los estudiantes aplican la responsabilidad social dentro de la práctica profesional, algunos manifiestan que lo anterior se evidencia en la atención que hacen los estudiantes a población víctima del conflicto armado y población en situación de desplazamiento o vulnerabilidad social, ya que estas son características comunes de la población atendida en el consultorio jurídico; y la orientación jurídica que va desde una asesoría, hasta realizar acciones jurídicas y llegar a estrados judiciales.

También algunas de las respuestas de los asesores coinciden que otra actividad que permite visualizar la responsabilidad social es el desarrollo de la proyección social componente que desarrollan los estudiantes en el cumplimiento de consultorio jurídico. Sin embargo, algunos de los factores que desmotivan a los estudiantes de consultorio jurídico tiene que ver con factores como la gestión y recursos que debe asumir el estudiante al llevar un proceso y la cuantía establecida por la ley, para la competencia de los consultorios jurídicos, que no permite recibir procesos diferentes a los que comúnmente reciben lo cual hace de la práctica un proceso repetitivo y de pocas opciones para investigar y generar nuevas acciones jurídicas.

Como complemento a lo anterior se evidencia que el desarrollo de otras actividades que permiten extracurricularmente fortalecer la responsabilidad social del abogado como lo son; orientar charlas jurídicas en colegios de zonas vulnerables o brindar apoyo legal a comunidades apartadas del país, son algunos de los aportes desinteresados que abogados de reconocidas firmas del país realizan para sentir

una profunda satisfacción personal, y con ello, vivenciar las nociones de conciencia social y solidaridad propias del trabajo o probono (Jurídico, 2014).

Conclusiones

Se concibe la responsabilidad social del abogado RSA, a partir de una voluntad desde el programa derecho y de la misma institución, en la cual deben primar los valores de moral, ética, solidaridad y justicia con los que más necesitados y motivar a los estudiantes de derecho a encargar estos valores en su persona, en todo el proceso de formación profesional.

Con relación a la ética para el desempeño profesional del abogado, se debe generar una preocupación acerca de cómo se establece el diálogo académico para el fortalecimiento de la misma, cuya tendencia sea la de permitir un pensamiento crítico y de gestación para un cambio, a partir del análisis del contexto.

En el grupo focal con los estudiantes y en las entrevistas realizadas a los docentes reflejan que debe existir una significativa articulación de la responsabilidad social desde el inicio de la formación como abogados, en el cual exista un interés por parte de todos los actores que hacen parte del programa de derecho y la universidad al igual que debe existir un lenguaje unificado acerca de la responsabilidad social desde la disciplina jurídica, que contribuya a la formación integral, basado en el modelo socio crítico de la institución.

Si bien los estudiantes coinciden en que los escenarios de práctica, con los que cuenta el consultorio jurídico aportan al fortalecimiento de su formación, faltan políticas institucionales y actividades desde el inicio de la carrera que conlleven al programa de derecho en fortalecer la responsabilidad social en la formación de los abogados.

Los estudiantes de derecho le dan importancia al escenario de práctica profesional el cual seleccionan voluntariamente, ya que ellos reconocen que la práctica profesional tiene un fin social, el cual es brindarle asesoría y apoyo jurídico a los que no tiene acceso a las

justicia por sus propios medios, por lo que proponen que la responsabilidad social del abogado sea un eje transversal en su proceso de formación, ya sea a través de una asignatura o actividades, pero que estas se aborden desde el inicio de la carrera, no en el últimos dos años.

Los docentes entrevistados coinciden en que falta trabajar por parte del programa de derecho la congruencia institucional frente al tema de responsabilidad social en el abogado desde el inicio de la formación, la cual se logra a través de la alineación de los cuatro claves como son la investigación, la docencia, la extensión y la gestión.

Según lo manifestado por los estudiantes en el grupo focal y por los docentes entrevistados, es fundamental que en el proceso de formación y en especial el de un abogado, se trabaje fuertemente al ser humano, la moral y la ética, a través de actividades y escenarios que sensibilicen al hombre y que le permita conocer la realidad inmediata.

Finalmente se encuentra en investigación realizada que los docentes entrevistados manifiestan, que los estudiantes muestran sentido de pertenencia con la casa de estudios; pero le falta sentido de identidad por su área de formación, interés y compromiso con su disciplina, por lo cual no se nota interés por investigar, profundizar o generar propuestas que generen soluciones a problemas jurídicos reales, lo cual es fundamental para lograr un abogado socialmente responsable que le aporte a la transformación de una problemática jurídico social.

Referencias

- Astelio, S. S. (2011). Tesis de maestría pedagogía dialógica en los procesos formativos y se articulan sistemáticamente. Universidad del atlántico. Facultad de ciencias de la educación.
- Bedoya, J. A. (2009). El humanismo, la ética y la cultura de la legalidad. Revista Eleuthera, 206-220.

- Betancur, C. M. (2014). Libro de diagnóstico y lineamientos técnicos para los distintos escenarios de la práctica jurídica de los programas de derecho. Bogotá: Fondo Editorial Teminington.
- Cortina, A. (2 de Diciembre de 2012). Ética en la escuela. Formar ciudadanos responsables es único modo de contar con buenos profesionales. Periódico el país de España, pág. 3.
- Jurídico, A. (2014). Responsabilidad social. Ámbito jurídico, 58.
- Liberio Victorino Ramírez, G. M. (1998). Educación basada en competencias y el proyecto de tunig en Europa y Latinoamérica. 1-4.
- Martínez Cynthia, R. M. (2006). La responsabilidad social como instrumento para fortalecer la vinculación-entorno social. I congreso iberoamericano de ciencia, tecnología, sociedad e innovación, 4-5-15.
- Martínez, M. (2006). La realidad depende en esencia del modo en que es vivida y propia de cada ser humano. 137.
- Minijusticia (2014). diagnósticos y lineamientos técnico para los distinto escenarios de practica jurídica. Bogotá: edit acofade.
- Silva (2001). Enfoque en servicio socila. 219-221.

Capítulo 8

Prácticas pedagógicas: concepciones, roles y métodos en la formación del psicólogo bolivariano¹

Jesús Forgiony Santos²

Resumen

Comprender la práctica pedagógica desde el que hacer del psicólogo, implica reflexionar frente a la construcción de los saberes asociados a la acción educativa que implementan los profesores en los procesos de enseñanza y aprendizaje del psicólogo bolivariano. Así el presente artículo caracteriza las diferencias de las prácticas pedagógicas de los profesores del programa de psicología de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta en la perspectiva del horizonte pedagógico Socio-crítico. El análisis de ésta dimensión se realizó a la luz de las teorías propuestas por Fierro, Fortoul y Lesvia (1999), Zaccagnini (2008), y Zuluaga (1999), al mismo tiempo, la comprensión del horizonte pedagógico socio-crítico dicho proceso se realizó a partir de los lineamientos propuestos sobre el que-hacer pedagógico manifiesto en el Proyecto Educativo Institucional (2015). El estudio se sustentó en el paradigma interpretativo con una metodología cualitativa bajo

-
- 1 Capítulo Resultado del proyecto de Investigación: “Prácticas pedagógicas de los profesores de psicología en la perspectiva del horizonte pedagógico socio-crítico: Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Con el apoyo y acompañamiento de la Maestría en Educación de la Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta
 - 2 Psicólogo. Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. Magister en Educación Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta. Coordinador de Formación programa de psicología universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta.

un diseño descriptivo. En los hallazgos se evidenció el desarrollo de prácticas pedagógicas enmarcadas dentro de modelos: Constructivista (activo, facilitador y auto-constructor) y trasmisionista, así como incongruencias de tipo conceptual, discurso (el decir) y prácticas no discursivas (hacer); igualmente se encontraron diferencias en la concepción de evaluación, así como consensos referentes a metodologías al interior de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Palabras clave: Práctica pedagógica, modelos pedagógicos, prácticas discursivas, prácticas no discursivas, pedagogía crítica.

Pedagogical Practices: Concepts, Roles and Methods in Training Bolivarian Psychologist

Abstract

Understand the pedagogical practice from which to do psychological, involves reflection facing the construction of knowledge associated with implementing educational activities of teachers in the teaching and learning of the Bolivarian psychologist. So this paper characterizes the differences of pedagogical practices of teachers of psychology program at the Simon Bolivar University extension Cucuta city based pedagogical perspective horizon Socio-critical. The analysis of this dimension was made in light of the theories proposed by Fierro, Fortoul and Lesvia (1999), Zaccagnini (2008), and Zuluaga (1999), at the same time, understanding the pedagogical horizon socio-critical such process made from the proposed guidelines on which-doing pedagogical manifest in the Institutional Education Project (2015). The study was based on the interpretative paradigm with a qualitative methodology under a descriptive design (Sampieri, 2003). Findings in the development of teaching practices framed within evidenced models: Constructivist (active, facilitator and self-builder) and transmissionist and

conceptual inconsistencies, speech (saying) and non-discursive practices (do); also differences in the design of evaluation were found, as well as consensus concerning methodologies into the teaching and learning processes.

Keywords: pedagogical practice, pedagogical models, discursive practices, not discursive practices, critical pedagogy.

Introducción

Las prácticas pedagógicas determinan la calidad de los procesos formativos, que toda institución educativa que debe seguir para lograr el cumplimiento de su misión y el logro de la visión como una entidad inteligente para el servicio educativo. El problema de la conceptualización y la materialización de las prácticas, es decir, desde la comprensión teórica y discursiva del profesor frente a la construcción de estrategias y métodos e implementación proyectándolas intrínsecamente al aula entre el profesor-estudiante en pro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La conceptualización de la práctica pedagógica implica toda una panorámica de conocimiento de la institución educativa, de su PEI y el papel protagónico que los estudiantes y profesores representan en el contexto universitario; son estos, quienes deben consolidar y materializar lo propuesto a través de la didáctica, y velar por la puesta en marcha de las estrategias diseñadas.

En el proceso educativo de las instituciones de educación superior se presupone la existencia de factores y elementos muy particulares y determinantes para la formación de sus educandos en las diferentes profesiones. Es decir, el profesor de cada una de las disciplinas plantea diversas estrategias para llevar el conocimiento y hacer que el alumno produzca conocimiento, pese a la existencia de un horizonte pedagógico, surgen diferencias significativas en el actuar dentro de la clase, pero que tienen coherencia con la misión institucional. El porqué de las diferencias significativas entre las apuestas implementadas por cada profesor en el aula, al igual que la coherencia al plasmar las estrategias didácticas, lleva a despertar gran inte-

rés al indagar sobre la fundamentación y la apropiación de un modelo establecido que promulga lineamientos que deben consolidarse a través de la práctica pedagógicas que ejercen los profesores.

Ahora bien, el saber permite explorar desde las relaciones la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno sociocultural que lo rodea, pasando por las relaciones con la práctica política, hasta llegar a las relaciones de la pedagogía con la didáctica, su campo de ampliación y de articulación con los saberes enseñados; con las ciencias de la educación con la historia de la educación y de la pedagogía que los historiadores de las ideas toman como historia de su progreso; y con las teorías o disciplinas que históricamente le han servido de modelo de apoyo para su conformación (Zuluaga, 1987, p. 41). Por lo anterior el caracterizar la realidad de las prácticas pedagógicas asumidas como una categoría metodológica; es decir, como un objeto conceptual, una noción estratégica en el saber, presupone una articulación con estamentos fundamentales: la institución, los estudiantes sujetos y soporte de la práctica, el profesor y un saber, el saber pedagógico.

A este entramado de complejas dinámicas se suma una serie de variables físicas, espirituales culturales y cognitivas que convergen las interacciones, es así que la práctica pedagógica es el resultado de un proceso activo, dinámico y arduo de analizar. A donde la creencia cobra relevancia para este proceso entendiéndolo como una “parte de la dimensión personal, afectiva y emocional, íntimamente ligada a la propia cultura que se manifiesta en el ambiente en el que estamos y en el que configuramo , influyendo, a su vez, en nosotros y en lo que hacemos” (Oliver, 2009, p. 63); evidenciando un proceso que influirá en cada una de las decisiones que se tome, así como también en las prácticas que lleven a cabo específicamente en el acto educar.

Así las creencias pedagógicas son “personales, reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. Por lo tanto, son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales” (De Vincenzi, 2009, p. 90). Desde este

punto de vista los docentes tienen bajo su responsabilidad un rol protagónico, no sólo como ejecutores de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también, como principales motores del cambio en la educación, existiendo la necesidad de que los profesores sean capaces de promover cambios tanto en sus prácticas pedagógicas como en las concepciones que tienen acerca de la educación, de sus estudiantes y de las metodologías de aprendizaje (Díaz, Martínez, Roa, & Sanhueza, 2010).

Marco teórico

En este sentido se justifica la práctica pedagógica como “la praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y acciones de los agentes implicados en el proceso educativo” (Fierro, Fortoul y Lesvia, 1999, pp. 20-21). En otras palabras, las prácticas pedagógicas implican un marco de acción constituido por “los procesos de formación académica, la experiencia profesional, las creencias, las concepciones pedagógicas, las políticas curriculares, la visión de mundo, la forma de ser de quien organiza y conduzca el trabajo en aula” (Castro, 2007, citado por Cortez, Fuentes, Villablanca, & Guzmán, 2013, p. 10).

Estas prácticas están fundamentadas en aprendizajes adquiridos durante toda la formación educacional recibida por el profesional docente desde su niñez, esto en complemento a la existencia de representaciones acerca de lo qué es ser un buen profesor. Los docentes tienden a contextualizar sus prácticas en relación a lo vivido por ellos mismos como estudiantes, lo cual se caracteriza por tener creencias y valoraciones personales a la base (Latorre, 2004, citado por Cortez, Fuentes, Villablanca, & Guzmán, 2013). Los docentes no pueden aislarse de su contexto socio-educativo y las diversas realidades y complejidades a las que se verán enfrentados, les permitirán estar aprendiendo y reaprendiendo a enseñar.

Las prácticas pedagógicas de los docentes están también determinadas por las realidades sociales, psicológicas y contextuales de la institución y del aula (Andrews, 2003; Bailey et al., 2001; Johns-

ton, 1999; Maclellan y Soden, 2003, Richards, 2001). Estos factores involucran a los apoderados, los requerimientos de las autoridades, la institución, la sociedad, los principios curriculares, la distribución de las salas y de la institución, las políticas institucionales, los colegas, el uso de exámenes estandarizados, estudiantes no motivados, un currículo rígido, los docentes más antiguos y la disponibilidad de recursos didácticos (Díaz et al., 2010, p. 11).

En concordancia con lo planteado, el horizonte pedagógico socio crítico en palabras de Piñeres (2009), constituye una tendencia enfocada a la comprensión de procesos complejos donde se relacionan los actores constituyentes institucionales; se articula en un dispositivo pedagógico que contiene el conjunto de valores y metas, procedimientos y reglas, lo cual garantiza hacer efectiva la visión y misión de la universidad en un proceso de control simbólico, mediado por la comunicación social y humana, para lograr en los sujetos la enseñabilidad, del ideario bolivariano de respeto por sí mismo y al otro, como sujeto; identidad propia y construir una sociedad democrática, justa en el ambiente social, rural y urbano en la sociedad colombiana y el contexto expresado en la dialogicidad universitaria (p. 16-17).

Ahora bien, la pedagogía la didáctica y en general las ciencias de la educación han avanzado en la explicación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin embargo no se ha logrado transformar el campo de actuación docente, puesto que no se reflejan estos aportes teóricos, lo cual se corrobora en múltiples investigaciones (Vogliotti, 2004; Moreno, 2004; Jiménez & Correa, 2002; De Vicenzi, 2007; Villamizar, Hernández y Acevedo; 2008) que llegan a la conclusión que el docente en su discurso maneja teorías pedagógicas elaboradas y actualizadas, sin embargo en la observación de sus prácticas adoptan decisiones en el marco de las teorías tradicionales y tecnicistas. Lo que muestra una inconsistencia entre el discurso teórico y el discurso práctico de los docentes (Agudelo, Salinas y Ramírez, 2012, pág. 16), elementos que establecen una relación compleja que no es estática si no dinámica y cambiante.

La comprensión de la estructura de las creencias de los docentes es esencial para mejorar su formación profesional y prácticas pedagógicas. El estudio de las creencias es uno de los constructos psicológicos más importantes para la formación de docentes [...] (Pajares, 1992 y Tillema, 1998). Como un constructo global, las creencias no se prestan fácilmente para la investigación empírica. Muchos investigadores consideran las creencias como un misterio que nunca podrá ser claramente definido ni tampoco de utilidad para la investigación. Sin embargo, cuando las creencias se operacionalizan específicamente y se utiliza un diseño de investigación apropiado, los estudios de las creencias pueden ser muy relevantes (Díaz et al., 2010, párr. 20).

Por otro lado, no solo las creencias son indicadores bastante fuertes en las prácticas pedagógicas también lo son los esquemas mentales, resabios, costumbres, creencias o dependencias ideológicas o superestructurales de los docentes, su manera de pensar, su criterio, su tendencia filosófica que puede influir notablemente en la orientación de sus alumnos.

En otras palabras para abordar las prácticas pedagógicas, se hace necesario reconocer a éstas como el eje central de la presente apuesta investigativa, aclarando que en el respectivo recorrido que nos ofrecen un sin número de textos sobre el tema, se logran mencionar algunas variaciones en cuanto a las denominaciones empleadas: algunos autores las conciben como “práctica educativa”, otros la consideran como “práctica escolar”, mientras que otros tantos se refieren a ella como “práctica de la docencia”. Frente al anterior panorama se hace necesario resaltar que en esta investigación se referencio aquellas acciones de un profesional o licenciado que se encuentra ya en el ejercicio de su labor en el aula, y que por ende no se encuentra realizando primeras incursiones en las aulas de clase.

Son las unidades de análisis propuesta las que contemplan la implementación y el desarrollo de las estrategias materializadas en el aula, al igual que el indagar la apropiación teórica y la coherencia de la denominada práctica pedagógica. Por lo anterior se podría en-

contrar un fundamento que evidencia la necesidad de una propuesta formativa que responda coherentemente al ejercicio investigativo desarrollado en el ámbito de la educación superior fundamentado en el paradigma socio crítico. Este propósito es una tarea inspirada en todo momento por la teoría. Por ello:

La práctica pedagógica, requiere de conocimientos, métodos, estrategias de parte del docente pero también de actitudes de reflexión, transformación, autocorrección y enriquecimiento permanentes, para lograr el crecimiento humano integral de los estudiantes y de sí mismo. A la vez, esta acción docente es una actividad sistemática, propositiva, consciente y comprometida, que tiene como fin último la educación de seres humanos, es decir, el desarrollo humano de ellos (López, 2000, citado por Pabón, 2009, p. 38).

Es necesario aclarar que la incorporación del modelo crítico en la educación está enmarcada en la contradicción problematizadora educador-educando, por ello la educación para Freire (1979) y Pastrana (2015, párr. 7) “es aquel encuentro que se da entre los hombres a partir de un diálogo en el cual emergen situaciones de tipo social, económico y político, llevando al sujeto a un diálogo constante con los otros en forma crítica y en continua revisión de sus descubrimientos” para que se convierta en un acto participativo de una sociedad que está en transición. Por ende la educación requiere de cambios que conduzcan a la formación de los sujetos permitiéndoles afrontar la realidad con propuestas creativas, para el logro del desarrollo y la participación democrática en la sociedad desde una perspectiva humanista.

De acuerdo con lo anterior, se reconoce la necesidad y la importancia de la conceptualización del horizonte pedagógico con respecto a la práctica pedagógica, en la cual es fundamental el elemento dialógico. En este sentido, Las prácticas pedagógicas según Zaccagnini (2008) Son aquellas productoras de sujetos a partir de otros sujetos, es decir, se trata de una mediación, el rol de un sujeto mediador (sujeto pedagógico), que se relaciona con otro sujeto (educando)

de ésta relación surgen situaciones educativas complejas las que encuadran y precisan una pedagogía. El sujeto pedagógico se entiende como un ser histórico definido por la institución escolar, capaz de acercarse a la complejidad de un universo sociocultural con una perspectiva más amplia que lo define con un sin número de articulaciones posibles entre educador, educando, saberes y la configuración de los espacios educativos que legitiman su propia pedagogía.

Justamente el presente estudio tuvo como propósito general, caracterizar las diferencias de las prácticas pedagógicas de los profesores del programa de psicología de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, en el cual, a partir de la descripción de la naturaleza teórico práctica de la acción educativa se comprendió desde el practica discursiva es decir la fundamentación teórica y práctica las posturas epistémicas de un modelo pedagógico orientador y lo materializado en el aula a través de las métodos y las estrategias didácticas en concordancia un modelo pedagógico socio crítico. Para ello, el análisis de la práctica pedagógica estuvo fundamentada desde los postulados teóricos de Fierro (1999a) y Zuluaga (1999a), al tiempo que los fundamentos teóricos para el análisis de la práctica pedagógica en la perspectiva del horizonte pedagógico socio crítico se fundamentaron desde los planteamientos de Consuegra (1981a) y Freire (1979a).

Metodología

Teniendo en cuenta la naturaleza del objeto de estudio, la investigación se sustentó desde el paradigma interpretativo, para lo cual, se utilizó la metodología de tipo cualitativa con un diseño descriptivo- transversal dirigido por la teoría; dicho diseño sugiere y acepta para mayor comprensión de los fenómenos a investigar el uso de técnicas tanto cuantitativas como cualitativas en el recolección de la información (Martínez, 2013). Por lo anterior, el proceso de recolección de información, se realizó en tres fases: en la primera fase se aplicó una técnica de tipo cualitativa, entrevista semiestructurada, la cual contempla 23 preguntas orientadoras y se emplea como instrumento que apoya la exploración de las categorías de análisis, partici-

pando un total de 12 profesores con áreas de formación diferentes, asignaturas y semestres académicos diferentes seleccionados de manera intencional. La aplicación de ésta técnica permitió describir y develar la concepción y apropiación teórica por que presentaban los profesores frente al horizonte pedagógico socio- crítico.

En la segunda fase, se utilizaron dos técnicas de tipo cualitativo conocidas como observación no participante esta herramienta contiene 12 ítems que se acoplan a las categorías y dimensiones presentadas en la entrevista; como valor agregado se ha incorporado una casilla de observaciones que permite considerar elementos adicionales. En palabras de Bonilla y Rodríguez (1997, p. 129) “[...] Puede ser especialmente útil... al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar analizar e interpretar la información que está recogiendo”. Por otra parte, el análisis documental de contenido se apoyó en fuentes primarias “registros de asistencia” documento que contempla los aspectos metodológicos y recursos empleados por el profesor en el aula con el propósito de contrastar los respectivos registros, para ello se diseña un segundo instrumento denominado lista de chequeo práctica pedagógica del profesor al igual contó con el proceso de valoración por experto, a través del cual se caracteriza los elementos el que hacer del profesor en el aula, así como sus actitudes, comportamientos y desarrollo de los encuentros; es pieza clave a la hora de emitir un juicio de valor en relación a lo estipulado en el micro-currículo y lo visible en el aula y a su vez para determinar la coherencia entre éstos y el horizonte pedagógico socio-crítico.

En síntesis, la extracción de unidades de análisis de la realidad objeto de estudio se basó en métodos semiestructurados, es decir el análisis de los datos cualitativos recolectados como entrevista, observaciones, análisis documentales, considerados documentos primarios para el programa Atlas ti, los cuales a su vez fundamenta las citas halladas en el los documento que están asociadas a las preguntas de investigación. La codificación es de carácter inductiva puesto que a través de un análisis previo se establecen las categorías que

emergen de la unidad hermenéutica. Así mismo se utilizó el software Atlas Ti, construyendo de ésta manera redes semánticas y categoriales que facilitaron de alguna manera la comprensión y la visualización rápida de los resultados encontrados.

Hallazgos

A nivel general el análisis de la unidad hermenéutica evidenció que los profesores refieren diversos tipos de estrategias didácticas y evaluativas que se pueden asociar a dos tipos de modelos pedagógicos: crítico social y trasmisionista, tal como se observa en la Figura 1.

Analizando el proceso de apropiación y argumentación (naturaleza teórico práctica de la acción educativa), se evidencio Los profesores del programa de psicología, identifican la práctica pedagógica como un proceso o un encuentro debidamente planeado con unos objetivos claros, donde se involucran aspectos personales, sociales, culturales de un profesional. Dentro de los alcances formativos se logra establecer las necesidades de despertar en los estudiantes, una sensibilidad sobre los temas culturales y sociales del contexto, facilitando una comprensión e iniciativa en la generación de alternativas para el abordaje de las diferentes realidades. Por último el conocimiento del horizonte pedagógico socio critico esta conceptualizado a través de los propósitos formativos o las finalidades formativas asociadas a la integralidad, a lo ético y lo holístico.

Frente a los saberes asociados a la acción educativa, el profesor concibe el desarrollo del impacto social, a través de la práctica de las asignaturas y de las acciones puntuales en la comunidad esto esboza elementos coherentes con la pedagogía crítica y la conceptualización del modelo pedagógico que profesa la universidad, pese a esto no se evidencia un nivel de apropiación considerable que le permita al profesor integrar el conocimiento, en acciones puntuales e incorporarlos paulatinamente a los encuentros de clases. Se hace referencia a las comparaciones, las disputas y debates, como estrategias se pueden generar elementos dialógicos, es decir que la comunicación

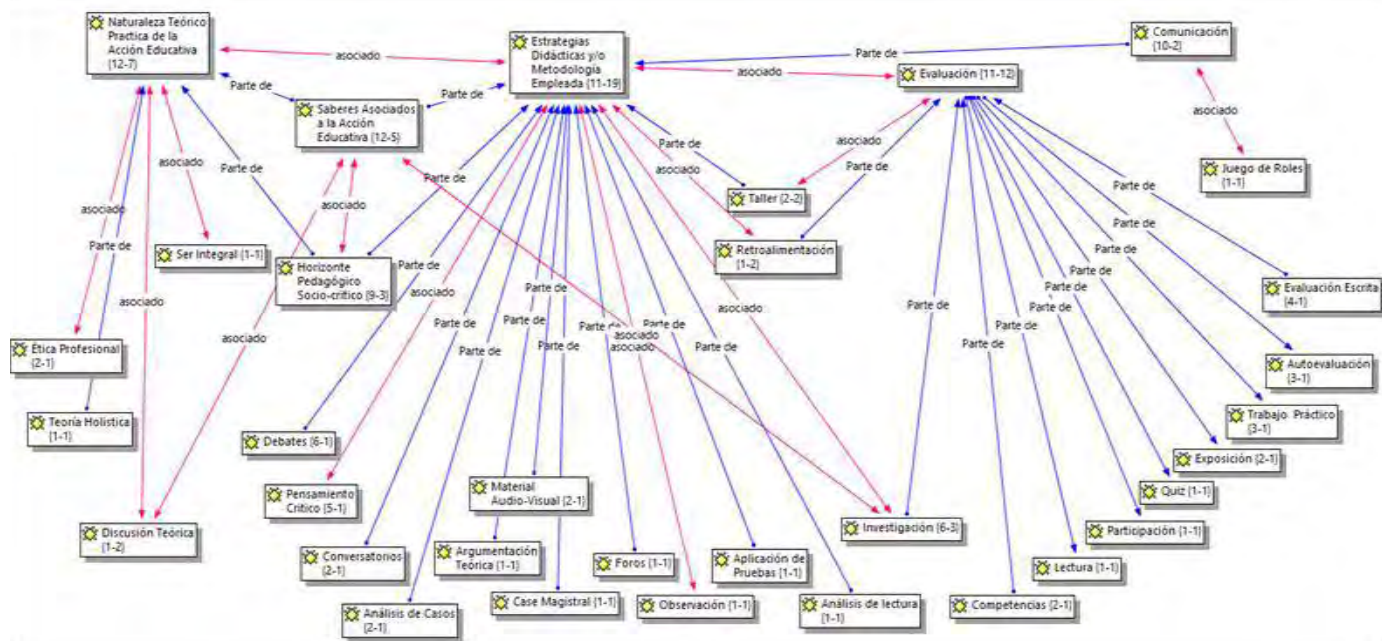


Figura 1. Red semántica de la apropiación teórica y argumentos que conforman la práctica pedagógica.

Fuente: Autor. Software Atlas ti versión 7.0. (Licencia Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta).

puede transversalizar las diferentes acciones en el aula. Tácitamente se reconocen conceptos puntualmente de la pedagogía crítica y la teoría crítica en la conceptualización del modelo pedagógico que profesa la universidad.

De esta manera, frente al análisis de la apropiación teórica (Figura 1) se evidenció que los profesores refieren aspectos asociados a la formación crítica, se destacan dos estilos, y dos puntos de vista claramente desarrollados: El primero de ellos está centrado en la participación activa del estudiante y el otro una posición más desde la receptividad y la pasividad para interiorizar conceptos de forma tradicional. No existe una claridad metodológica y didáctica puesto que a pesar que de cada estrategia contiene un propósito claro determinado y una estructura para su desarrollo, algunos profesores descontextualizan o desvirtúan estos elementos y confunden lo instrumental de la evaluación con herramientas de valoración, embrollan los procesos o las finalidades con los métodos

A nivel de evaluación existe confusión significativa en lo procedimental y la finalidad de la evaluación con las estrategias para lograr obtener o corroborar dichos alcances y la comunicación es vista como dispositivo que solo se activa al momento de realizar actividades o brindar orientaciones puntuales, el diálogo no es asumido por los docentes como un elemento que favorece el aprendizaje, el dialogo de saberes, se centraliza en la escucha pero sin una retroalimentación crítica de los elementos objetos de análisis. Lo dialógico es algo que se celebra en momentos específicos y puntuales de los encuentros de clase.

En los programas analíticos se evidencia una serie de estrategias que denotan recursividad y creatividad por parte del profesor; cuyo propósito es la innovación en la propuesta formativa a nivel micro curricular, coherentes con el horizonte pedagógico socio-crítico. Dentro de la metodología propuesta por el profesor en su micro currículo se logra observar un sin número de estrategias no representativas; donde emerge una red semántica débil, esto se debe al hecho de no ser contempladas o reconocidas dentro de los formatos

de asistencia. Es decir que los profesores no se limitan al uso de las estrategias pedagógicas representadas en el formato institucional.

Si bien es cierto existen cruces categoriales que forma una red semántica fuerte (Figura 2), entre lo desarrollado a nivel micro curricular (propuesta del profesor) y lo materializado en el aula (metodología Institucional), Las estrategias pedagógicas registradas en los listados de asistencia permiten identificar algunas actividades que favorecen el dialogo, el trabajo en equipo y la participación activa del estudiante. Existe un número de estrategias planeadas o propuestas de los programas analíticos que no pueden ser evidenciadas en el listado de asistencia por que este reduce las opciones de registro, limitando el marco de acción, innovación o ajuste de su práctica pedagógica.

La evaluación a nivel micro curricular manifiesta una gran debilidad en el conceptual y estructural debido a que se instrumentaliza, es decir que se considera una operación cuantitativa a través de instrumentos, que solo se centra en lo cognitivo del estudiante, es decir no se evidencia más que un interés en la medición frente al proceso que limita los alcances de la misma como la regulación de los aprendizajes, desconociendo la hetero-evaluación, la autoevaluación y la co-evaluación. Ante los elementos hallados la dimensión de evaluación no cumple con su función pedagógica, complementaria y dialógica declarado en el horizonte pedagógico socio crítico, siendo de vital importancia re-significar la ontología de la evaluación, puesto que “la evaluación no puede ser segmentada ni mucho menos amedrentadora, castigadora, sancionatoria o ansigena, debe ser holística” (García, 1999, p. 7).

Las estrategias didácticas difieren de profesor a profesor, al igual que el nivel de apropiación teórico más significativo, aunque se logra evidenciar una tendencia a al dominio de conceptos básicos asociados a un modelo pedagógico socio crítico, se observa una disonancia entre el discurso más o menos estructurado, con lo propiamente desarrollado en los encuentros en el aula. Lo anterior es coherente con los planteamientos encontrados en investigaciones reali-

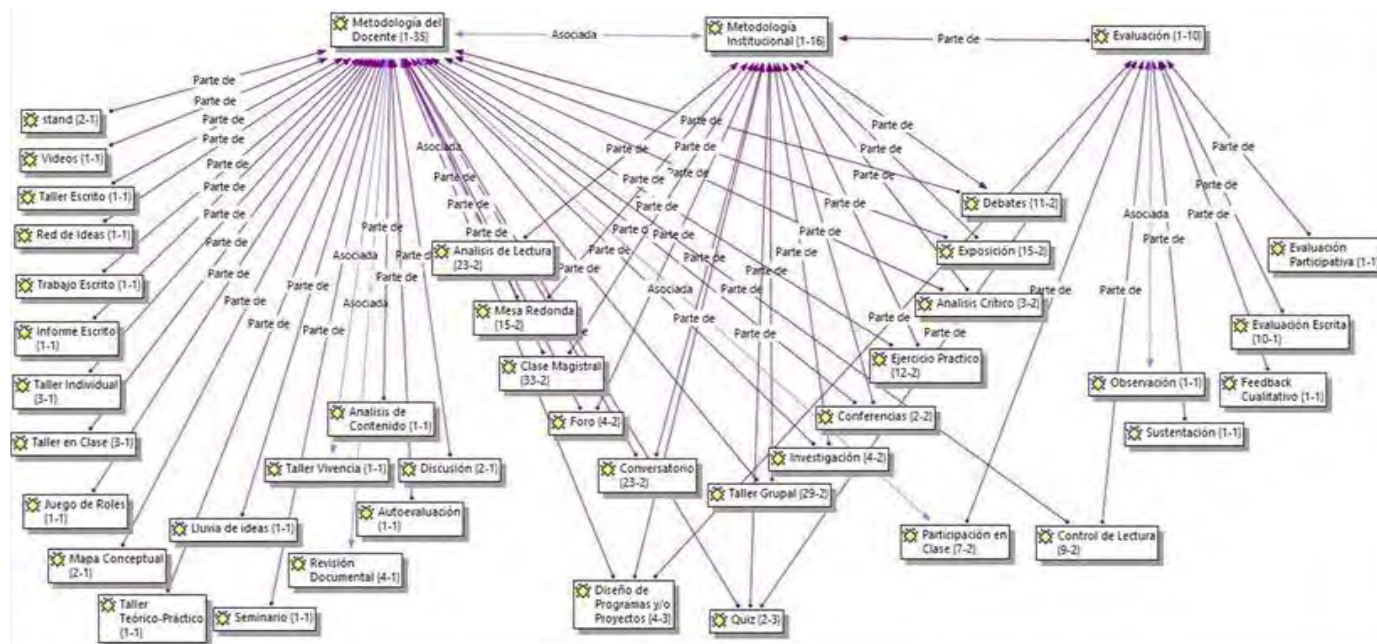


Figura 2. Red semántica metodología propuesta y desarrollada en los encuentros de clase.
Fuente: Autor. Software Atlas ti versión 7.0. (Licencia Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta).

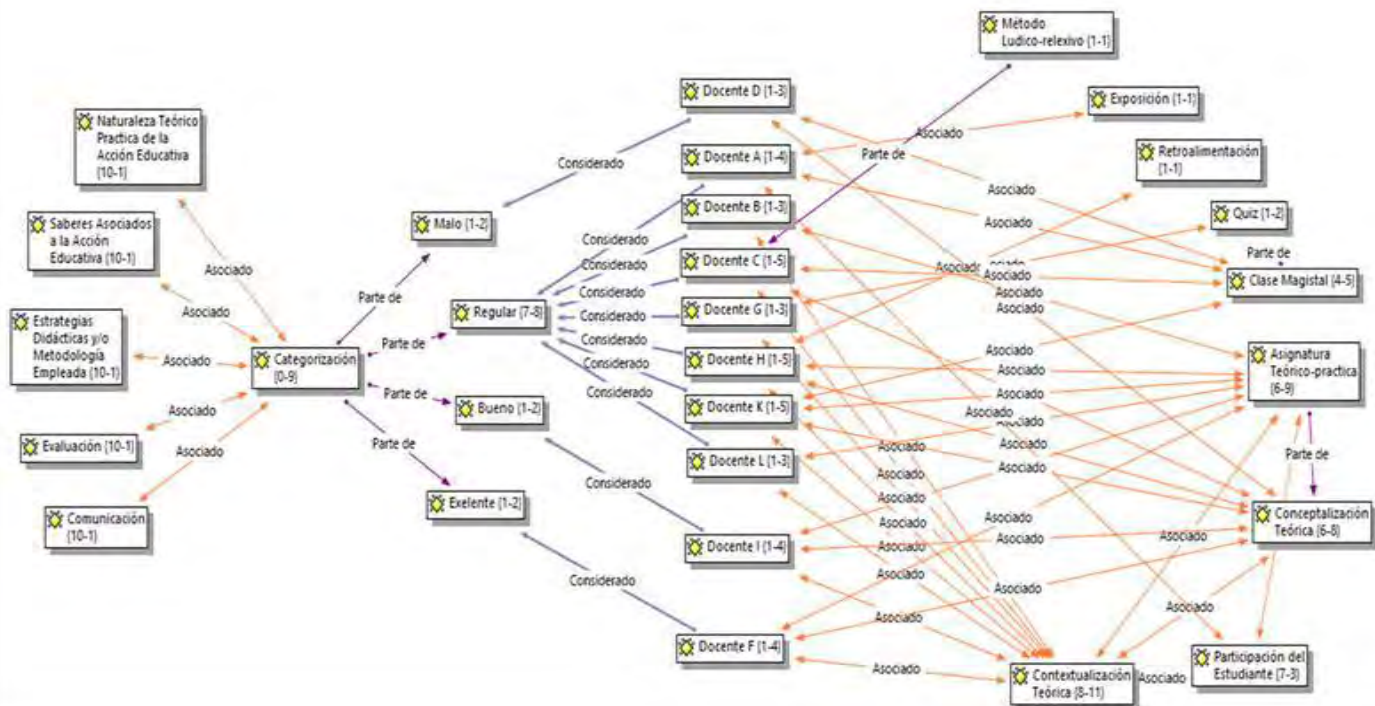


Figura 3. Correspondencia entre las prácticas pedagógicas y los fundamentos del horizonte pedagógico socio crítico.
Fuente: Autor. Software Atlas ti versión 7.0 (Licencia Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta).

zadas por Voglioti (2004), (Moreno, 2004), Jiménez y Correa (2002), de Vicenzi (2007), Villamizar, Hernández y Acevedo (2008), en las que se afirma que “el docente en su discurso maneja teorías pedagógicas elaboradas y actualizadas, sin embargo en la observación de sus prácticas adoptan decisiones en el marco de las teorías tradicionales y tecnicistas”.

La experiencia y el dominio en el campo de la docencia es un factor fundamental, ya que las formas como los profesores imparten el conocimiento en los encuentros en el aula, tienen como referencia su naturaleza teórica de la práctica de la asignatura en relación con el quehacer como profesional. Frente a esto el profesor muestra mayor importancia a los contenidos técnicos que a la naturaleza del aprendizaje, sin evidenciar la construcción por parte de los estudiantes, sí el discurso y la práctica del profesor no permite la reestructuración y la apropiación de un nuevo esquema, esta se convierte en una práctica hermética, descontextualizada y poco pertinente. Las didácticas deben identificar las competencias a desarrollar en cada asignatura, las cuales a su vez deben estar en el marco del horizonte pedagógico institucional. Por ende, la práctica pedagógica debe evidenciar una visión de hombre como lo manifiesta Mora (2013), la razón de ser del HPSC es “la búsqueda de la promoción de los valores y principios para potenciar un ser autónomo, crítico y solidario hacia la exteriorización que tienda a demostrar la propia excelencia del ser persona y subraye la propia importancia de realizar los valores, la característica de este espíritu es la reflexión, donde la autonomía es la clave ...”.

Conclusiones

La naturaleza epistemológica de la asignatura permite al profesor visualizar, estructurar, diseñar, y desarrollar el ejercicio de su práctica pedagógica a la luz de un contexto disciplinar específico determinando por el desarrollo de competencias a nivel cognitivo, socio-afectivo personal y profesional, partiendo desde su experiencia. Algunos de los factores (Intensidad horaria, hora teóricas, horas

prácticas) determinados dentro de los planes de estudios orientan o delimitan el que hacer del docente en los encuentros en el aula.

Según la tipología de la asignatura orientada, se asume de manera nominal el hecho del desarrollo de encuentros prácticos que demandan una mayor acción y participación del estudiante, la cual implica de manera sucinta la materialización del contenido teórico abordado durante el desarrollo de los encuentros en el aula. No se evidencia una coherencia entre lo visualizado y lo plasmado del profesor dentro del programa analítico entendiéndose este que contempla estrategias didácticas, tipos de evaluación y competencias con lo materializado o desarrollado y registrado en los formatos de asistencia.

La dinámica comunicacional se encuentra aislada del acto pedagógico en sí, cuando hacemos referencias a las asignaturas de carácter netamente teórico. Es decir que la en la mayoría de profesores que orientan este tipo de asignaturas se evidencia una tendencia al desarrollo de clases de tipo magistral, ejercicio donde la postura poco flexible ratifica la postura pasiva del estudiante en el aula y desconociendo una relación dialógica en la misma. En concordancia con lo anterior y como lo refiere Zuluaga (1999), “las prácticas pedagógicas incluyen un componente de complejidad, el cual lo describe cuando vincula íntimamente las prácticas no discursivas (el hacer) con los discursos (el decir) que aunque son diferentes –por naturaleza y por definición– afirmando que “no es posible concebir, desde un punto de vista arqueológico o genealógico, el discurso por una parte, y las prácticas por otra” Se puede concluir que las prácticas de los docentes del programa de Psicología están visionados por su quehacer disciplinar y no por la acción pedagógica coherente con los principios de un modelo pedagógico institucional.

Por lo anterior, Un modelo pedagógico hace referencia a una abstracción mental que va a funcionar como un molde o una directriz de reproducción e interpretación; por lo tanto cada acción educativa es una evocación del modelo y un recurso que permite al hombre establecer algún tipo de orden. El modelo se puede definir como: “un instrumento analítico para describir, organizar e inteligir la multiplici-

dad presente y futura, la mutuabilidad, la diversidad, la accidentalidad y contingencia fácticas que tanto han preocupado al hombre desde siempre, desde su empresa de control del caos, del azar y de la indeterminación irracional” (Flórez, 1989,p.107). Se constituye en un sistema, que permite explicar una necesidad compleja, sobre la cual se encaminan acciones para ejercer algún dominio o control sobre ella.

Al materializar el ejercicio en el aula, las estrategias y las metodologías deben visualizar claramente el enfoque por competencias que responda a la naturaleza disciplinar de cada programa, el cual a su vez establece un vínculo metodológico. Por cuanto debe existir una clara congruencia entre el programa analítico, el diseño metodológico o didáctico y la evaluación. Lo que garantiza que el profesor, piense, visualice y desarrolle una práctica sistemática, auto regulado y pertinente. Así como lo menciona Zaccagnini (2008) “Las prácticas pedagógicas son aquellas productoras de sujetos a partir de otros sujetos, es decir, se trata de una mediación, el rol de un sujeto mediador”. Entonces el acompañamiento del profesor se vuelve una figura vital para el desarrollo de un aprendizaje significativo, crítico de impacto a nivel individual que motive a través de la reflexión de las experiencias y la autonomía.

A partir de los análisis y resultados encontrados se evidencia la necesidad de promover para espacios para la formación y la argumentación de los fundamentos y lineamientos que promueve el horizonte pedagógico socio critica, entendiendo este como una construcción que permite como lo refiere Consuegra et al. (2015) “Superación del papel del docente como transmisor de información y divulgación de conceptos que reflejan “realidades y conveniencias particulares y lejanas”.

Entonces, las prácticas pedagógicas deben asumir un enfoque que apunte a la regulación continua de los aprendizajes. Dicha regulación se entiende en dos sentidos: adecuación de los procedimientos utilizados por los profesores a las necesidades y progresos de los alumnos, y autorregulación para conseguir en los estudiantes la construcción de un sistema personal de aprender de manera autó-

noma. “los parámetros de las conceptualizaciones en la didáctica se refieren a la forma de conocer o de aprender del hombre, a los conocimientos objeto de la enseñanza, a los procedimientos para enseñar, a la educación, y a las particularidades, condiciones o estrategias bajo las cuales deber ser enseñado un saber específico” (Zuluaga, 1999, p. 139).

Así mismo, se hace necesario encaminar acciones que permitan evidenciar el dialogo como elemento reestructurador del acto educativo, donde las estrategias didácticas se asuman como elementos trascendentales en el diseño curricular, que, articuladas a un marco pedagógico claro permite evocar, visualizar los aspectos teóricos y metodológicos encaminarlos hacia una formación crítica, contextualizada que contemplando las diferencias, el reconocimiento de las singularidades subjetivas de los profesores y de los estudiantes, permitan un ambiente favorable para el proceso enseñanza-estudio de las realidades, y su resultado: el aprendizaje crítico.

Referencias

- Agudelo, J., Salinas, D. y Ramírez, Y. (2012). Concepciones sobre práctica pedagógica de las estudiantes de IX semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil. Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira. Obtenido de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/2792/1/371404A282.pdf>
- Bonilla, E. & Rodríguez, P. (1997). Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Colombia: Norma.
- Bonilla, E. & Rodríguez, P. (2000). Más allá del dilema de los métodos: la investigación en De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación Educadores*, 12(2), 87-101.
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I. & Sanhueza, M. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis*, 9(25).
- Fierro, C., Fortoul, B. y Lesvia, R. (1999). Transformado La Práctica Docente: una propuesta basada en la investigación-acción. México: Padiós.

- García, E. (1999). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla.
- Latorre, M. (2004). Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas. (s.f.). *Estudios Pedagógicos* (30), 75-91.
- Martínez, M. (2013). *Nuevos paradigmas en la investigación*. Venezuela: Editorial Alfa.
- Mora, Reynaldo (2006). *Prácticas curriculares, cultura y procesos de formación*. Barranquilla, Colombia: Editorial Mejoras.
- Mora, Reynaldo (2008). *Reflexiones educativas y pedagógicas*. Tomo I. Barranquilla, Colombia: Editorial Mejoras.
- Pastrana, L. (27 de Septiembre de 2015). Contextualización: mis experiencias domingo. Obtenido de *Prácticas*: <http://cantillolina.blogspot.com.co/>
- Pabón, L. (2009). Análisis de la práctica pedagógica de los docentes de matemáticas de los grados 4° y 5° de Primaria De La Institución Educativa Distrital Restrepo Millán-Universidad de La Salle, Bogotá.
- Piñeres, F. (3 de Mayo de 2009). El horizonte pedagógico socio-crítico en los procesos de formación. *Educación y Humanismo* (17), 12-21. Obtenido de file:///C:/Users/ufps/Downloads/829-814-1-PB%20(1).pd
- Universidad Simón Bolívar (2015). *Proyecto educativo institucional 2015 de la Universidad Simón Bolívar*. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.
- Universidad Simón Bolívar. (s.f.). *El horizonte pedagógico socio crítico: una cultura reflexiva en la Universidad Simón Bolívar*. Obtenido de Departamento de Pedagogía: <http://www.unisimon.edu.co/images/FOLLETO%20HPSC%20CON%20CARATULA%20IMPRESA%20OCT%2014-2015%20-%20copia.pdf>
- Universidad Simón Bolívar (s.f.). *Psicología*. Obtenido de <http://www.unisimon.edu.co/en/noticias-ciencias-sociales-y-humanas/364-psicologia>
- Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e Historia*. Bogotá: Nal. Por Colombia.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto del saber*. Santafé de Bogotá: Siglo del hombre.

Capítulo 9

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^{1*}

*Leonardo Díaz Guecha², Mercedes Illera Lobo³,
Yurley Karime Hernández Peña⁴, Andrea Johana Aguilar Barreto⁵*

*

Resumen

El presente capítulo aborda la incidencia de la formación del estudiante de derecho en las áreas de Instituciones del Derecho Civil y Familia dentro de su práctica de consultorio jurídico, conocer y determinar el rol del abogado en formación desde el quehacer de la práctica en Consultorio, la necesidad de articular la teoría analizada en aula de clases y su aplicación a casos reales y concretos. Por ello, se propuso determinar, caracterizar, y establecer la incidencia de las asignaturas de las áreas de instituciones de Derecho civil y familia en la práctica profesional del abogado en formación desde el Consultorio jurídico, con el propósito de comprender la acción del estudiante en la sociedad al momento de aplicar los conocimientos adquiridos desde el discurso disciplinar, y si éste es acorde al perfil del abogado socialmente responsable.

Palabras clave: Abogado en formación, instituciones del derecho, consultorio jurídico, práctica profesional.

* Ver página siguiente.

- 1 Capitulo resultado del proyecto de Investigación “Formación del abogado desde las áreas de instituciones del derecho civil y familia en el ejercicio profesional de consultorio jurídico” con el apoyo de la maestría en educación de la Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta.
- 2 Abogado, Universidad Libre Cúcuta. Especialista en Gerencia de la Informática Universidad Remington Cúcuta. Magíster en Educación Universidad Simón Bolívar. Profesor del Programa de Derecho Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Correo: l.diaz01@unisimonbolivar.edu.co
- 3 Abogada, Universidad Libre Cúcuta, Especialista en Derecho de Familia Universidad Libre Cúcuta, Magíster en Educación Universidad Simón Bolívar. Directora de Consultorio Jurídico sede Cúcuta. Correo: millera@unisimonbolivar.edu.co
- 4 Licenciada en Biología y Química. Magíster en Docencia de la Química. Doctorando en Educación (Universidad Simón Bolívar). Coordinadora para la formación en investigación y semillero de la Universidad Simón Bolívar, Grupo de investigación Educación, ciencias Sociales y Humanas, Centro de Investigación CEDEP. Correo: hyurley05@unisimonbolivar.edu.co
- 5 Abogada, Universidad Libre. Administradora, ESAP. Licenciada en Lengua Castellana, Universidad de Pamplona. Especialista en Orientación de la conducta, Universidad Francisco de Paula Santander, Especialista en Administración Educativa, UDES. Doctora en Educación, UPEL. PhD (c), innovación educativa y TIC. Investigadora Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. Correo: andreitajagUILar@gmail.com

Incidence of Training of the Advocacy Student from the Institutions Areas of Civil Law and Family in the Practice of Legal Office

Abstract

The present chapter approaches the incidence of training of the advocacy student from the institutions areas of Civil law and Family in the practice of legal office to know and to determine the role of the lawyer in training from the occupation of the practice in legal office the need to articulate the Theory analyzed in classroom of classes and his application to royal and concrete cases. For it, it proposed to determine, to characterize, and to establish the incident of the subjects of the areas of institutions of Civil law and family in the professional practice of the attorney in formation from the juridical Doctor's office with the intention of understanding the action of the student in the company to the moment to apply the knowledge acquired from the speech to discipline, and if this one is identical to the profile of the socially responsible attorney.

Keywords: Training of the advocacy student, institutions of the law, legal office, professional practice

Introducción

El desarrollo de la práctica profesional en el consultorio jurídico, inexorablemente nos traslada a lo establecido en el Decreto Ley 196 de 1971 y a la Ley 583 del año 2000, primero cuando se establece la obligatoriedad de estar inmerso en el plan de estudios de las Universidades Colombianas el consultorio jurídico como práctica profesio-

nal para estudiantes de derecho los dos últimos años de la carrera, y segundo, cuando se establece que dichos en la ley 582 del año 2000 “estudiantes deben fungir como abogados de pobres en la defensa técnica y material de los usuarios atendidos en el Consultorio jurídico”.

El desarrollado en aula de clases y apropiado por el estudiante del consultorio jurídico cobra relevante importancia al momento de aplicar dichos conocimientos a los casos concretos presentados, sin embargo, dicho hilo conductor de teoría-práctica no siempre es positivo o no cumple el objetivo esperado, sobre todo cuando autores como Bocanegra Acosta manifiesta que

Tanto la enseñanza teórica como la enseñanza práctica son indispensables y deben utilizarse de manera equilibrada, ya que tanto la inclinación excesiva de la enseñanza teórica –así ha ocurrido tradicionalmente en nuestras facultades de derecho– como la opuesta preferencia por la práctica, en detrimento de la primera, como se ha pretendido en época reciente, resulta perjudicial para la formación armónica de los estudiantes de derecho, si se toma en cuenta que la teoría sin la práctica se transforma en una simple especulación (Bocanegra, 2012, p. 12).

Es por ello que a lo largo de la historia las prácticas profesionales se han ido transformando, donde las investigaciones realizadas y analizadas evidencian la desarticulación entre la teoría y la práctica tal como lo expresa González y otros (2014), el cual aduce que el estudiante de derecho debe ser capaz de adoptar una perspectiva crítica, teniendo en cuenta la evolución histórica del Derecho, el contexto social y político en que se aplica.

Marco teórico

Se hace pertinente ahondar en el área, conllevando retos académicos más grandes y de mayor complejidad, repensando el desarrollo de la práctica profesional en Consultorio jurídico, la cual permita generar acción sin daño y profesionales socialmente responsables, capaces de aplicar en la práctica los conocimientos adquiridos en aulas de clases, es así como lo manifiesta Gardner 1998; Monereo 1994;

Morín 1995; Juarroz 1996 citado por (Herrera, 2001, p. 2) “comprender, crear, valorar, tomar decisiones, desenvolverse autónomamente, seleccionar información, aprender a aprender, todos aprendizajes meta cognitivos con una clara connotación transdisciplinaria” .

Es por ello que la práctica en el consultorio jurídico de acuerdo a Zabalza debe ser esa:

Doble idea de integración y de función formativa la que define un buen Practicum. Podríamos decir, por tanto, que el Practicum es una pieza relevante del proceso de formación de nuestros estudiantes «destinado a enriquecer la formación complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (también formativa, es decir, vinculada a aprendizajes) en centros de trabajo (Zabalza, 2011, p. 1).

La práctica profesional, se concibe según (Macías, 2009, p. 9) como la integración del estudiante en un contexto de aprendizaje situado en escenarios reales, con la finalidad de posibilitarle la adquisición de las competencias necesarias para el ejercicio profesional. Es así como el ejercicio de la profesión, en este caso el ejercicio del derecho debe responder no solo a la adquisición de conocimientos, sino a la aplicación de éstos en contextos reales, lo cual le permite al estudiante dar cuenta a la sociedad, quien es finalmente la que evalúa el saber hacer desde la realidad inmediata, y más aún, cuando el traslado de la teoría a la praxis en el caso de derecho se inicia de acuerdo al ordenamiento jurídico colombiano los dos últimos años lectivos de la carrera, esto es, que el practicante de derecho desde séptimo semestre está aplicando la teoría a casos reales allegados por la población vulnerable.

De acuerdo a lo anterior, el ejercicio de la práctica profesional para estudiantes de derecho en contexto colombiano, se desarrolla de acuerdo a la legislación actual, los dos últimos años de la carrera, situación que debe responder a las necesidades de la sociedad, sobre todo, cuando dicha profesión hace parte de las ciencias sociales y humanas, cuyas prácticas jurídicas según John Stuart Mill deben llevar consigo no solo sus conocimientos profesionales, sino aquello

que se necesita para alcanzar la aplicación de estos conocimientos, para esclarecer los aspectos técnicos de su oficio a la luz de una cultura general. Sin formación general, se puede llegar a ser un abogado competente pero no un abogado prudente, que investigue y pueda captar los principios en lugar de sobrecargar su memoria con un cúmulo de detalles.

Es así, como parte de la formación de los futuros abogados en territorio Colombiano se establece el desarrollo de prácticas jurídicas en el marco de los Consultorios jurídicos universitarios, donde los practicantes proporcionan asesoría y representación jurídica exclusivamente a personas de bajos recursos económicos a fin de que el sistema judicial esté al alcance de todos en un Estado social de derecho; además, en dicho escenario de práctica los estudiantes franquean durante dos años, pues allí, evidencian todo ese cumulo de teoría adquirida los tres primeros años y donde dichos conocimientos adquieren significado en la praxis y donde la relación de aprender haciendo se materializa en contextos reales.

Además, otro de los conceptos importantes en la presente investigación es el de consultorios jurídicos, los cuales proyectan la dimensión social de la universidad, lo que se traduce en impacto y gestión social, y cuyos tópicos, según:

Apuntan la proyección social universitaria que permite de acuerdo a hacer socialmente útiles su misión y su visión; o la mirada pedagógica de aprendizaje activo, que permite la generación y la aplicación de pensamiento crítico y estímulo de destrezas comunicacionales y asociativas entre práctica y teoría, por lo cual el consultorio jurídico es, pese, una metodología didáctica del Derecho y de valoración de la práctica del estudiante que se enfrenta al estudio de casos reales, que llegan a la instancia jurídica asistencial y académica en la dinámica del servicio social gratuito (Jumpa, 2009, p. 37).

En ese orden de ideas, y teniendo presente que la práctica profesional de derecho se desarrolla en contextos reales como lo son los consultorios jurídicos, se hace necesario hacer la mirada hacia la

formación de los estudiantes que llegan a dicho escenario a desarrollar su práctica, en tanto que la teoría aplicada en el mencionado lugar, corresponde a lo enseñado en aula de clases por el docente, quien a su vez formula y allega al departamento de pedagogía los contenidos programáticos de cada asignatura a orientar durante la carrera, y cuyos contenidos programáticos corresponden a un plan de estudio, que para el caso en particular y como objeto de estudio se toma el área de instituciones del derecho civil y familia del programa de Derecho.

De ahí, el concepto de contenido se tiene como aquello que es contenido o encerrado dentro de cualquier continente es por ello que contenido también es unidades de aprendizajes, temas, metodología, bibliografía, teniendo presente que para éste caso, dichos contenidos programáticos son desarrollados por el docente, donde tanto las unidades de aprendizaje como los temas deben estar en total articulación, sobre todo cuando dicha articulación expresa un determinado contenido, es así, como el artista, según da forma al material con el cual trabaja para expresar su mensaje, sobre todo porque se corre el riesgo como aduce Mario Andrade (2013) que la técnica se transforme en oficio y que el oficio genere apenas formas vacías, esto es, que el desarrollo de dicho aprendizaje del derecho quede incompleto al momento de su ejercicio.

Entonces, los contenidos programáticos aducen como la “unidad de programación y actuación docente configurada por un conjunto de actividades que se desarrollan durante un tiempo determinado, para la consecución de unos objetivos didácticos”. Una unidad didáctica da respuesta a todas las cuestiones curriculares al qué enseñar (objetivos y contenidos), cuándo enseñar (secuencia ordenada de actividades y contenidos), cómo enseñar (actividades, organización del espacio, tiempo, materiales y recursos didácticos) y la evaluación (criterios e instrumentos para la evaluación), todo ello en un tiempo claramente delimitado.

Para que todo lo anterior cobre incidencia en la presente investigación, se hace necesario traer a colación el área de instituciones

del derecho civil y familia, cuya área está comprendida por nueve asignaturas, las cuales son ejes transversales de indagación desde sus concepciones epistemológicas hasta el hacer en el consultorio jurídico como escenario de práctica profesional para estudiantes de derecho.

La pedagogía jurídica

En Colombia, como en muchos otros, el interés por hablar de pedagogía jurídica es reciente, lo que de alguna manera se debe a la enseñanza tradicional, y más aún la didáctica jurídica, concebida como herramientas y procedimientos a través de los cuales se aplica un método de enseñanza para el derecho, intentando concebir un equilibrio entre lo teórico y práctico.

Conciliar lo teórico con lo práctico, siempre ha sido tarea ardua y a veces efímera, siempre tratando de lograr cambios importantes o profundos, pero siempre regresando a la clase magistral, la cual ocasiona para muchos oyentes pasividad y carencia de crítica propositiva.

“La pedagogía del derecho es una doctrina de la educación del derecho, teórica y práctica, y que no es exclusivamente arte, ciencia, técnica o filosofía sino todo esto junto y ordenado según articulaciones lógicas” (Witker, Jorge, Op-Cit., nota 3) lo que conlleva a generar responsabilidad compartida desde las diferentes disciplinas, y con ello pasar de las paquidérmicas clases magistrales al método socrático, aquel que permite generar conversatorios y por ende diferentes posturas de una misma situación analizada.

En ese orden de ideas manifiesta Durkheim, “el hombre no puede vivir en medio de las cosas sin hacerse ideas de ellas según las cuales reglamenta su conducta” y más aún, si el derecho es cambiante, dinámico, lo que conlleva a generación de estudio constante, proveyendo una matriz fáctica pertinente y estudiantes autónomos en sus posturas desde el discurso.

Alrededor de la enseñanza del derecho, han surgido ciertos interrogantes, de los cuales cuentan con una importancia relevante

puesto que invita a la reflexión de cómo es esa estructura pedagógica y didáctica con la que se desea generar conocimiento conllevando a la formación del profesional en el derecho a lo cual se hace alusión a las siguientes preguntas citadas por Miguel Carbonell (2002), “¿qué derecho se quiere enseñar?, ¿qué juristas se quieren enseñar?, y ¿qué tipo de enseñanza requieren esos modelos de derecho y juristas?”, interrogantes que nos invitan a evaluar social y culturalmente, pues es allí, donde finalmente se avala de alguna u otra manera la práctica del derecho.

La realidad es que no existe una fórmula definitiva de la enseñanza del derecho, pues no podemos dejar de lado, que el gobierno de momento, condiciona de alguna manera la enseñanza del Derecho, lo que se traduce en obstáculos que no permiten la generación de críticas reflexivas que conlleven a investigaciones

Lo que se puede concluir, es que no es la cantidad de conocimiento que se trasmita al estudiante, sino la manera como aplica el estudiante los conocimientos adquiridos, pues son precisamente ellos, los futuros profesionales los que rendirán cuentas ante la sociedad en la aplicación de esos conocimientos, evidenciando en su actuar el trabajo del docente.

Las leyes como pacto social, son el resultado en su gran mayoría de un consenso social, donde el hombre ya no podía seguir viviendo aislado, lo que permite reconocer al otro, siendo muy importante la formación de abogados éticos, comprometidos con el bienestar social, guardianes de ese pacto, siendo respetuosos consigo mismo, lo cual trasciende en comunidad; es así como el pacto social busca “conocer el espíritu de un hombre, conocer su historia, no es solamente conoce la sucesión de los hechos, sino encontrar el hilo que los vincula” (Carnelutti, 2010, p. 23, 24).

En cuanto a las desarrollo de competencias jurídicas, de acuerdo a Myers (2005, p. 423), la inteligencia es una “cualidad mental que consiste en la capacidad para aprender de la experiencia, resolver problemas, y utilizar el conocimiento para adaptarse a las situaciones nuevas”, es decir, que el reflejo de dicho aprendizaje se concrete

en la sociedad, es así como Feuerstein manifiesta que dicha inteligencia no es estática, sino por el contrario dinámica y modificable, conllevando a que el comportamiento del ser humano en sociedad sea cambiante, siendo necesario que desde la disciplina Jurídica se regulen tales comportamientos a través de principios y normas.

Dentro de los propósitos del derecho está inmerso la necesidad de normalizar las conductas de los seres humanos en sociedad, pues recordemos que antes de ser clientes, usuarios, se es ciudadano, condueño de la sociedad a través de la democracia, sobre bases de libertad e igualdad, o bien como lo manifiesta Heráclito de Éfeso “Es necesario que el pueblo luche por la ley como si se tratara de la muralla” (Sánchez, 2012, p. 1.).

Es así, como las sociedades a lo largo de la historia han generado necesidades colectivas, y entre ellas podemos enunciar la necesidad de los abogados, cuyas sociedades actuales demandan la necesidad de abogados competentes, conscientes de problemáticas reales, capaces de resolver controversias, pues recordemos que “la injusticia de la condena no es achacable a las leyes que modelan el vivir comunitario, sino a los hombres encargados de su aplicación” (Lago, 2007, p. 46), todas estas situaciones cobran mayor importancia cuando son suscitadas en estructuras capitalistas con constante crecimiento económico, donde pareciera que el Derecho en ciertas ocasiones se quedan corto o alejado de la realidad existente, lo que desata al parecer mayor generación de normas en muchas ocasiones obsoletas desde su mismo inicio.

Sin embargo, el derecho como fuente vinculante del lenguaje genera un objetivo social común, el cual origina relaciones desde los diferentes escenarios donde se desarrolla el individuo, pues la creación de las mismas afecta a todo un conglomerado social, quienes son en últimas los que avalan tales disposiciones normativas.

Cada norma dentro del inicio de su creación lleva consigo la elaboración o construcción del concepto justicia, cuyo concepto en ciertas ocasiones dista mucho de la realidad existente, y más aún cuando se pretende que desde las aulas de clases se genere el valor de la

justicia, de manera que sea un concepto intrínseco en cada uno de los estudiantes del Derecho, sobre todo en sociedades económicas y burocráticas, en donde cada acción judicial impetrada encuentra consonancia en lo enunciado por Carnelutti, “que el más grande de los abogados sabe que no puede hacer nada frente al más pequeño de los jueces; a menudo, el más pequeño de los jueces es aquel que lo humilla más” (Carnelutti, 2010, p. 22), cuando en realidad no debería haber necesidad de pedir aquello que es un derecho tener.

Lo anterior, sumado al sinnúmero de leyes, a la abundancia normativa, lo que de alguna manera confunde al ciudadano, pues muchas son de poca trascendencia, generando incierto al momento de la aplicación de la enseñanza jurídica, tomando bastante importancia lo rezado por Lago (2007, p. 46): “¿decimos verdad al sostener que tú contrajiste de hecho, aunque no de palabra, el compromiso de acomodar a nuestras normas tu vida ciudadana, o no decimos verdad?”, situación que no solo se observa en Colombia, sino además en otros países.

Sin embargo, en contexto nacional, el Ministerio de Educación establece unas pautas mínimas de cumplimientos que son traducidas y plasmadas en los planes de estudios, los cuales deben ser acordes con la realidad y la reconstrucción del tejido social, respondiendo de manera pertinente, aportando indiscutiblemente al desarrollo integral humano.

Pese a lo anterior, pareciera que la enseñanza del derecho se ha sumergido en un proceso paquidérmico, en donde los conocimientos no se profundizan debido a la premura, dejando de lado la contextualización del mismo, de todas maneras, las tendencias clásicas del proceso de construcción del conocimiento jurídico y socio jurídico no se desconocen de manera arbitraria (Gómez, 2007, p. 439-449).

En otras palabras, Kelsen concibe “la justicia conectiva que une a los hombres en una comunidad, y a sus acciones en una conexión histórica de sentido” (Lago, 2007, p. 82), en donde día tras día las normas cobran vital importancia, no solo al momento de sancionar, sino además al momento de regular comportamientos en la socie-

dad, ésa que recibe el actuar del ser humano, bien sea de manera violenta o pacífica, y que de alguna u otra manera intenta abrazar todo el contexto en el que se desarrolla.

Sin embargo el desempeño de los abogados en sociedad en la aplicación de normas requiere ser evaluado:

Atendiendo distintos fines a) movilizar un sistema que había sido bastante reactivo a los cambios, en ocasiones usando como escudo el concepto de autonomía; b) al mismo tiempo establecer nuevas regulaciones sobre los mecanismos de funcionamiento de la educación superior”, todos encaminados para determinar y controlar el potencial profesional (Díaz Barriga, 2006).

Todo el actuar de la profesión del derecho es avalado o sancionado en determinado momento por la sociedad, pues al fin al cabo cuando se legisla, se legisla para la sociedad, para regular situaciones o evitar circunstancias, es así como la enseñanza jurídica debe responder a necesidades reales.

Incidencia de la enseñanza jurídica en el tejido social

Cuando se tratan temas, como lo es la enseñanza del Derecho, se hace necesario traer a colación a Justiniano en el siglo V, pues fue él quien planteó “las primeras reformas curriculares del plan de estudio de derecho, estableciendo cuatro periodos lectivos, la cual está ligada con la constitución actual de asignaturas del derecho clásico (historia, obligaciones y contratos, sucesiones y personas)” (Castillo, 1987, p. 100), dichos planes de estudio de alguna u otra manera estaban articulados con las necesidades primarias de la época y del contexto.

El derecho es dinámico, cambiante, en un determinado momento se desarrolló a través de comentarios, glosas, todos estos cambios generaron la construcción de una ciencia jurídica, y por ende a ceñirse a condiciones y exigencias de comunidades científicas

Todos estos cambios llevan consigo momentos trascendentales en el desarrollo del hombre en sociedad, es así como la ciencia ju-

rídica estaba directamente articulada con postulados religiosos, los cuales de alguna manera obstaculizaban o limitaban el quehacer jurídico, sin embargo esta situación permitió volver al Derecho Romano, donde se evidenciaban organizaciones sociales y educativas.

Es así como todas las diferentes manifestaciones fueron dando origen al estudio a través de casos, lo que conlleva al análisis de situaciones concretas y actuales, las cuales fueron asimiladas por la Escuela Retórica, permitiendo la interpretación de los mismos desde la teoría y la práctica, siendo la sociedad existente objeto de estudio constante para las ciencias jurídicas.

En el contexto colombiano, parafraseando (Astelio, 2011, p. 46). es importante recordar que:

El estudio de las leyes llegaron a través de comunidades misioneras con los dominicos y jesuitas, surgiendo la academia javeriana y Tomasina, sin embargo la enseñanza seguía siendo condicionada por la Iglesia, aunque algunas propusieron la inclusión de asignaturas relacionadas con el conocimiento científico. El Plan de Estudio se conformaba por niveles de aprendizaje, los estudiantes estaban llamados a la recopilación de la información para la posterior constitución de manuales de estudio dependiendo de la profundidad de la reflexión obtenida en el proceso de aprendizaje (transferencial). –“Durante la colonia y el periodo subsiguiente no hubo distinción entre la educación secundaria y la superior”. Se daban indistintamente grados de bachiller y de licenciado y se dictaban cátedras que variaban (Castillo, 1987, p. 247).

A lo largo de la historia, la filosofía y la lógica han jugado un papel importante en el desarrollo de la humanidad, pues estas dos situaciones permiten el análisis del contexto y evidenciar el nivel de la educación a través de las manifestaciones del individuo en sociedad.

Citando a Carbonell, manifiesta que

El tipo de derecho y la forma de gobierno que se tengan condicionan sin duda alguna el tipo de enseñanza jurídica que se puede (y se debe) llevar a cabo. Una mayor apertura del sistema

político facilita la realización de investigaciones críticas, mismas que con frecuencia suelen ser reprimidas no estimuladas en regímenes autoritarios” (Méndez, 2007, p. 95).

Siendo el sistema de gobierno de alguna manera limitante para el desarrollo de la enseñanza jurídica, es llamada la academia a solventar desde sus escenarios dichas limitantes a través de profesionales comprometidos con los otros y con su entorno, impactando de manera positiva a través de su actuar responsable y ético, más allá del mero cumplimiento de las leyes, pues recordemos que la responsabilidad social está muy ligada a los derechos humanos, los cuales se traducen en el respeto hacia los semejantes, o bien como lo manifiestan Ortega y Gasset (1939) se trata de “devolver a la Universidad su tarea central de “ilustración” del hombre, de enseñarle la plena cultura del tiempo en que vive, de descubrirle con claridad y precisión el gigantesco mundo presente, donde tiene que encajarse su vida para ser auténtica”.

Dentro de las múltiples tareas de la universidad está en servir de puente en la búsqueda constante de que el hombre sea más hombre, es decir, que perfeccione y alcance todas sus posibilidades y aptitudes, donde la universidad debe ofrecer ciertos aspectos, como lo es en lo técnico, en la investigación, en lo humano, pues es en dichos aspectos donde cobra importancia la declaración universal de los derechos del hombre, pues todo proceso educativo “debe tender al pleno desarrollo de la personalidad humana y reforzar el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales”.

Abogado en formación y su práctica en consultorio jurídico

La evidencia de una formación académica idónea y profesión se ve refleja a en la práctica profesional, en este escenario es donde se consolida el saber y el saber hacer, aspectos fundamentales que marcan la preparación para que el abogado en formación se enfrente a su vida laboral profesional. Ahora bien, la connotación que las Instituciones de Educación Superior deben darle a esta práctica profesional de Consultorio jurídico, debe ser encaminada a otorgar

un aporte significativo a la transformación de la sociedad, donde la legislación Colombiana establece en la Ley 583 de 2000, que los dos últimos años lectivos, los estudiante perteneciente a Consultorio jurídico pueden litigar en causa ajena ejerciendo la defensa técnica y material de acuerdo a las competencias establecidas.

Es así, como el consultorio jurídico pese a ser escenario de práctica, los casos allegados a estos lugares pertenecen a personas reales con problemáticas reales, siendo necesario analizar lo manifestado por Reisman, el cual aduce que “el único gran error como educadores de abogados, que ejercerán la profesión bien entrado el siglo XXI, consiste principalmente en no enseñarles a manejar hechos (cómo encontrarlos, interpretarlos, probarlos y refutarlos)” (Reisma, 2012, p. 323-347).

Esta deficiencia educativa es sorprendente y alarmante... Las dos últimas ortodoxias de las facultades de derecho menosprecian, cada una a su manera, la importancia de los hechos en el aprendizaje del derecho» una de las reflexiones realizadas por los directores de consultorio jurídico es que los estudiantes que llegan a séptimo semestre sin capacidades para desarrollar su práctica jurídica y presentan deficiencias en competencias básicas como en redacción, la lectura, la interpretación, la capacidad de expresarse en público, etc. “Estas son habilidades básicas de un estudiante que ingresa a un consultorio jurídico para desempeñar su papel como abogado de la manera eficiente” (Montoya, 2012, p. 4-5)

Así, la práctica profesional está sujeta a diversas concepciones epistemológicas, pedagógicas y disciplinares cuya identificación conlleva la comprensión y explicación teórica de los componentes y los tipos de relaciones que las conforman y da significado a sus prácticas; siendo así, se hace necesario conocer no sólo el desarrollo de su actividad académica a través de lo que realiza, sino además buscar las concepciones que dan soporte a dicho quehacer, determinando su avance, retroceso o estancamiento en la calidad de educación que imparte y la manera como asume el saber y su aplicación (Beltrán, 2008).

Metodología

De acuerdo a la intencionalidad de ésta investigación donde se busca comprender la formación en las áreas de Instituciones del Derecho Civil y de Familia y su incidencia en la práctica profesional del estudiante de derecho en el consultorio jurídico. Se destaca la hermenéutica como postura epistemológica que da fundamento al desarrollo de la investigación, pues ésta da cuenta de la realidad, alejándose de todo presupuesto previo, un paradigma histórico hermenéutico, la investigación se concibe según Martin Heidegger (1974, citado por Martínez Migueles, 2009, p. 107):

La hermenéutica no es método que se puede diseñar, enseñar, y aplicar, más tarde, por los investigadores. Sostiene que ser humano es ser “interpretativo”, porque la verdadera naturaleza de la realidad humana es “interpretativa”; *por lo tanto la interpretación no es un “instrumento” para adquirir conocimientos, es el modo natural de ser de los seres humanos...*

Desarrollada como una investigación de enfoque cualitativo de nivel interpretativa, cuyo tipo de investigación permite determinar, caracterizar y establecer la incidencia desde las instituciones del Derecho Civil y Familia en la formación del abogado en el ejercicio del consultorio jurídico del programa de derecho, lugar donde se realiza la presente investigación.

De acuerdo a Martínez Miguelez (2009, p. 66) la investigación cualitativa trata de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. Es así, como se pretende interpretar de manera profunda la incidencia en la formación del abogado desde las áreas mencionadas y la articulación existente entre la teoría y la práctica, sobre todo cuando el objeto de estudio son los estudiantes que desarrollan su práctica profesional de consultorio jurídico los dos últimos años de la carrera, y deben responder ante las problemáticas jurídicas presentadas por los usuarios atendidos.

Respecto al método retomando a Van Dijk, el método de análisis del discurso se puede definir como la estructura que involucra todas las propiedades o atributos de la situación social que son relevantes en la producción y comprensión del discurso, así como los rasgos del contexto, no solo pueden influir en un discurso escrito u oral sino que es posible lo contrario, pueden modificar las características del contextos.

Dentro del programa de derecho, se cuenta con una totalidad de 1892 estudiantes, de los cuales, 652 desarrollan práctica profesional de consultorio jurídico. Como informantes claves se toman los nueve docentes que orientan las asignaturas pertenecientes al área de Instituciones del Derecho civil y familia en diferentes semestres, como lo son: Personas, Derecho de familia, Bienes, Obligaciones, Contratos, Procesal Civil general, procesal civil especial, Menores y sucesiones. Teniendo presente que son 652 estudiantes en práctica, desagregados en 24 salones de séptimo a décimo semestre.

Como técnicas se aplica inicialmente un análisis documental sobre los programas que conforman las áreas de las instituciones del derecho civil y familia, nueve asignaturas, las cuales fueron analizadas desde sus programas analíticos allegados al departamento de pedagogía de la Universidad Simón Bolívar, teniendo presente los teóricos pedagógicos y disciplinares que el docente aborda desde cada una de ellas. El análisis de las mismas fue plasmado en matrices, con el propósito de poder realizar observaciones o conclusiones desde cada eje temático. Para la aproximación a la realidad se aplicó una entrevista a profundidad a docentes que orientan las asignaturas del área de instituciones del Derecho civil y familia, igualmente un grupo focal para estudiantes de práctica profesional de consultorio jurídico, conformados por los estudiantes líderes o representantes de cada salón, que para el caso 24 estudiantes, pues son 24 grupos los que desarrollan práctica profesional de consultorio jurídico, permitiendo hacer tres grupos focales de 8 estudiantes.

Hallazgos

Formación del estudiante de derecho desde el ejercicio profesional de consultorio jurídico

De conformidad con el primer objetivo de la presente investigación, se comprendió la necesidad de elaborar una matriz que permitiera el análisis de todos los hallazgos encontrados desde una agrupación de categorías tanto inductivas como deductivas a fin de sistematizar toda la información recogida y analizada.

Un análisis que va desde la elaboración del contenido programático realizado por los docentes, pasando por el desarrollo del mismo desde su quehacer, dando cuenta de ello los estudiantes líderes invitados a los tres grupos focales y confrontando tal información con la entrevista realizadas a los profesores que orientan las asignaturas de las áreas de instituciones de Derecho Civil y Familia.

Para la formación del abogado es importante la debida articulación y coherencia entre las asignaturas desarrolladas en el plan de estudio y la practica en el consultorio jurídico, toda vez que estas se refleja a partir de séptimo semestre, momento en el cual inicia la práctica de conformidad con lo establecido en el decreto ley 196 de 1971, por ello para Jorge Witker, la pedagogía jurídica es el conjunto de la teoría y la práctica que va más allá del arte, ciencia o filosofía, sino todo esto junto y ordenado que conlleven a una coherencia lógica.

Bajo esta postura, analizar la secuencia y coherencia de las asignatura del área de instituciones del derecho civil y familia se realiza mediante un proceso de elaboración de matrices de categorización, la cuales son “instrumentos que permiten organizar, clasificar, y categorizar la información obtenida mediante la revisión de uno o varios documentos” (Hurtado, 2012, p. 858).

La secuencia teórica que el estudiante de derecho debe ir formando desde el primer semestre debe ser tan coherente y lógica que responda no solo a las necesidad de la sociedad, sino de su estructu-

ra misma, y más aún cuando el dicente de derecho aborda la carrera desde la génesis misma de la concepción de la persona, tomando ésta como asignatura que conlleve a armar de manera lógica toda la estructura del ser humano en sociedad como sujeto de derecho, teniendo presente que sin éste no sería necesario ordenamiento jurídico alguno, además de concebir cualquier situación en sociedad a través de relaciones interpersonales.

Frente al hallazgo y análisis de la asignatura civil personas, se evidencia que existe una categoría predominante en el desarrollo de las dieciséis semanas de clases consecutivas, y es la categoría conceptual, esta es concebida como aquella que trasmite una serie de conceptos y definiciones correspondientes a los temarios planeados en el programa analítico de la asignatura. De las cuales durante once semanas consecutivas de planeación son abordadas desde los conceptos, utilizando como metodología la clase magistral y guías de trabajo, solo en la planeación de la primera clase se evidencia algo diferente, y es el abordaje epistémico, entendiendo que las restantes obedecen a semana de parciales y examen final

De acuerdo a lo anterior, el aspecto práctico según la programación analítica es ausente en la asignatura de civil personas, lo cual puede llegar a generar que el estudiante no apropie los conceptos y la importancia de los mismos en la solución de una problemática allegada no solo en la práctica del consultorio jurídico sino en su quehacer profesional como cuasi abogado.

De manera consecuente, el plan de estudios del programa de Derecho de la Universidad Simón Bolívar, para el tercer semestre desde el área de instituciones del derecho civil se encuentra la asignatura de Civil bienes, donde el programa analítico evidencia que el docente dentro de la estructura de su planeación utiliza la pregunta problematizadora para abordar los temas, teniendo como principal característica lo teórico, careciendo de aspectos prácticos dentro de su formulación.

Frente a lo conceptual de las nueve asignaturas pertenecientes a las áreas de instituciones del derecho civil y familia, en su totalidad

se desarrollan de manera conceptual, utilizando como herramienta la clase magistral para su ejecución. Situación que obedece según las entrevistas dadas; a la brevedad del tiempo para el desarrollo de las mismas, pues los docentes consideran que el tiempo es muy corto y la mejor manera de lograr condensar la temática en un semestre es haciéndolo de manera magistral. Dicha opinión no es solo de docentes, sino además de estudiantes participantes en los grupos focales Sic “es muy difícil llegar a enseñarles todo lo que comprende la institución jurídica de civil, entonces, ellos tratan más que todo en centrarse en las generalidades” o Sic “partiendo de la base de que el derecho civil es la madre del derecho en general, considero que es necesario ampliar el tiempo para estudiar esas materias”.

Sin embargo, el punto de encuentro de las nueve asignaturas, es que todas se desarrollan de manera conceptual, dejando de lado lo procedimental, entendiendo que ambas son fundamentales para una buena formación, pues “el empeño de dar prioridad a la teoría o a la práctica ha impedido entender sus relaciones”.

Frente a la procedimental, se logra establecer que asignaturas como derecho procesal general y derecho procesal especial, carecen de aspectos prácticos para el desarrollo de las materias, sobre todo porque éstas se conciben desde el hacer y más aún cuando desde el contenido programático, el docente establece como objetivo “es una disciplina donde el discente analiza, gestiona, relaciona casos con las normas procesales, plantea soluciones a los conflictos y orienta a las partes en los diferentes procedimientos relacionados con cada uno de los procesos.

De conformidad con las demás asignaturas, los docentes en las entrevistas manifestaron que en ciertas ocasiones abordan la casuística, pero debido al corto tiempo no les es posible hacer la relación de lo conceptual con lo práctico, sin embargo manifestaron la importancia de hacerlo, aduciendo Entrevistado #6.: Es importante trabajar la procedimental desde las audiencias simuladas a través de los casos jurídicos que llegan a consultorio jurídico”. La mencionada situación también fue expuesta en los grupos focales, manifestando

los participantes que no se realiza la articulación de lo conceptual con lo procedimental debido a la falta de tiempo. Sic “sí, creo que hay veces que falta más tiempo para poder desarrollar los temas como tal, muchas veces es muy poquito tiempo y queda pendiente”, otros “Aumentar la intensidad horaria sobre estas materias” y por ultimo “por ejemplo si no dedicáramos tantas horas a materias X sino a tratar de argumentar un poco más digamos una hora más a ciertas materias que se sabe que pesan más o tienen mayor utilidad en el ámbito jurídico”.

Tanto docentes entrevistados, como estudiantes de grupos focales, manifiestan que la ausencia de lo procedimental en el desarrollo de las asignaturas obedece a la brevedad del tiempo, considerando que un semestre es muy poco para el desarrollo de las mismas. Pese a esto, es necesario que el docente aborde la práctica desde lo conceptual, teniendo presente que es la mejor manera de efectivizar lo orientado en el aula, y más aún cuando “la enseñanza basada en la presentación de “casos” promueve el desarrollo de procesos cognitivos de nivel superior, así como el pensamiento crítico y creativo, el trabajo en equipo y la toma de decisiones, además promover la disposición a la innovación y la actitud reflexiva”

Frente al estudio del derecho comparado, Los participantes de los tres grupos focales consideran de suma importancia el estudio del derecho comparado, sin embargo todos opinaron de igual manera en relación con el desarrollo del mismo desde las asignaturas que hacen parte de las áreas civil y familia, aduciendo que solo en la materia de derecho de familia se abordó tal situación, no obstante el docente que orienta la misma, en la entrevista enuncia lo siguiente. Sic “Voy a ser excesivamente sincera, si de verdad el título se les otorga para que les quede fácil tener competencias Venezolana obvio es muy bueno, pero si no simplemente estamos perdiendo el tiempo porque más bien a nosotros como docentes nos genera cierta dificultad este derecho comparado, en últimas es como un relleno, estoy siendo muy sincera, para mí no tiene repercusión en el título, sería mejor acabar con este sistema”.

Aun así, los estudiantes y docentes consideran el estudio del derecho comparado importante, pues son consciente de la posición geográfica fronteriza que ostenta el municipio de Cúcuta y con ello la Universidad Simón Bolívar; sin embargo ciertos docentes aducen “el Derecho Civil Bienes no tiene ninguna relevancia, ni en Venezuela ni el de ellos acá en Colombia, entonces de manera particular digo que no”. Por lo anterior, se hace necesario no solo ser consciente de la necesidad del estudio del derecho comparado, sino además de la necesidad de ser abordado desde las asignaturas, pues según Morán (2002, p. 501) “en Europa, así como en América, la docencia de asignaturas relativas al Derecho comparado, y su contenido como rama del saber jurídico, es ineludible en sus Facultades de Derecho, lo que puede constatarse a la vista de sus distintos planes o programas de estudios jurídicos”.

Para el caso particular de la universidad 1, objeto de estudio pese a no estar inserto el derecho comparado en el plan de estudios, también es cierto que es una particularidad que ofrece el programa de Derecho a los estudiantes, situación que conlleva a cumplir con lo ofrecido.

Frente a la relación teoría/práctica, Al estudiante se le dificulta aplicar la teoría en la práctica, precisamente por la carencia de esta última en el desarrollo de las asignaturas. Es más, tal situación fue evidente en las respuesta dadas por los estudiantes participantes, donde no lograron articular la teoría al caso concreto que se les expone, donde se encontraron respuestas como Sic “No sé”, “No sé cómo es la palabra, pero digo que es el cobro elevado de intereses”.

En relación con los docentes, más concretamente el que orienta la asignatura de contratos manifiesta Sic

Desde hace muchos años, he observado que no existe una coherencia real efectiva entre la formación de los estudiantes en el aula con su mal llamada práctica profesional porque es que de allí parte el primer problema, el estudiante cree culturalmente que el consultorio jurídico es un lugar de prácticas cuando realmente es un lugar de ejercicio profesional porque el estudiante

va a estar en contacto con la temática social y va ir directamente a un estado judicial a resolver problemas.

Es así, como una vez más la articulación de éstos dos elementos son fundamentales desde cualquier disciplina y muestra de ello es lo que aduce (Álvarez, 2012, p. 2) “Diversos autores han hecho popular la idea de que un profesional en sentido amplio debe relacionar la teoría y la práctica, debe ser capaz de estar siempre en contacto con las ideas más influyentes

Además, de los resultados obtenidos de la investigación, se desprende que la relación teórica/práctica radica en manos de los docentes orientadores de las asignaturas, la cual se enmarca dentro del tercer objetivo propuesto en la investigación como lo es Construir una propuesta micro curricular en las áreas de las instituciones del derecho civil y familia de forma que incidan en el ejercicio de la práctica del estudiante en el consultorio jurídico. la práctica profesional está sujeta a diversas concepciones epistemológicas, pedagógicas y disciplinares cuya identificación conlleva la comprensión y explicación teórica de los componentes y los tipos de relaciones que las conforman y da significado a sus prácticas; siendo así, se hace necesario conocer no sólo el desarrollo de su actividad académica a través de lo que realiza, sino además buscar las concepciones que dan soporte a dicho quehacer, determinando su avance, retroceso o estancamiento en la calidad de educación que imparte y la manera como asume el saber y su aplicación (Beltrán, 2008).

Por lo tanto, este trabajo muestra la incidencia de la formación del estudiante de Derecho desde el área de instituciones del Derecho Civil y Familia en el ejercicio de consultorio jurídico, escenario de práctica los dos últimos años lectivos en la legislación colombiana, y lugar donde la praxis según es teorizada y no hay teoría que no esté relacionada con la actividad (Paladino, 2012). Teoría y práctica se retroalimentan mutuamente. Aprendemos en forma permanente del entorno, del contacto físico y social y aprendemos fundamentalmente de aquello que se nos presente como significativo.

Propuesta de adecuación micro curricular

En relación con la propuesta micro curricular, aduce (Sacristán, 1991, pág. 41). “El profesor siempre diseña su actuación de alguna forma, bien bajo el formato del plan escrito explícito o bien elaborándose internamente una estrategia mental para orientar y secuenciar su acción. La acción intencional sigue una agenda cuyo despliegue guía el transcurrir de la práctica profesional” Así, para la adaptación de la propuesta se toma la asignatura civil contratos, la cual se desarrolla de manera conceptual, involucrando el ejercicio de las audiencias simuladas, sin embargo carece la presente asignatura desde su abordaje de referentes teóricos pedagógicos, los cuales dejan sin fundamento el quehacer del profesor en el aula, pues según (Betancourt, 2011:5) “el contenido de la enseñanza del derecho debe reflejar la realidad que presenta la ciencia contemporánea, de manera que en la conciencia de los estudiantes de derecho se implante la imagen del mundo al que va a servir, y participar activamente en su transformación.

Es necesario proporcionar estrategias que no solo permitan una formación de abogados responsables socialmente, sino además juristas conscientes de la evolución dinámica y constante del derecho, lo que hace necesario la relación de la teoría con la práctica y el estudio del derecho comparado, pues el profesional que este ajeno a dichos cambios, efectivamente será un profesional descontextualizado y sin oportunidades laborales.

Para formar en el ordenamiento jurídico colombiano y si es el caso, en referentes del derecho comparado en especial el Venezolano, se hace necesario sentar la perspectiva o enfoque de las competencias (Tobón, 2004) en la medida que su aproximación sobre la práctica exige la habilidad o capacidad por parte del estudiante para resolver problemas y así, especialmente los problemas sociales relacionados con los contratos por lo que generalmente suele remitirse a la Doctrina, el precedente vinculante, la jurisprudencia, los principios generales del Derecho y la hermenéutica jurídica para argumentar en forma adecuada ante los estrados judiciales. Sin embargo,

acusa al hecho fundante del quehacer pedagógico cuestionarse las formas de enseñanza-aprendizaje sobre todo en un contexto disciplinar donde la oralidad y la memorización van de la mano, por ello, el diseño micro curricular debe ser muy bien pensando desde el profesor, quien es el responsable no solo de su elaboración, sino además de su desarrollo.

En ese orden de ideas, es importante desde la propuesta contribuir a la formación de abogados competentes, sobre todo en escenarios tan álgidos y conflictivos como la sociedad colombiana, donde día a día egresan profesionales del derecho ajenos a las necesidades imperantes, lo que ocasiona en muchos momentos un cumulo enorme de normas sin aplicación real; por ello, es necesario desde la academia generar puentes que faciliten la enseñanza y aprendizaje, y la mejor manera de hacerlo es a través de la elaboración acorde de los micro currículos, dejando de lado el simple formalismo de cumplir con créditos y horarios asignados, lo cual en muchas oportunidades ni se transforman personas, ni se genera conocimiento.

Observado y analizado el desempeño de los estudiantes en práctica, se considera pertinente generar la propuesta desde el modelo de enseñanza-aprendizaje basado en problemas, el cual se considera como una propuesta alternativa desde los fundamentos epistemológicos, axiológicos e ideológicos de las distintas tendencias del currículo como estilo de organizar lo que se quiere enseñar a través de problemas que son propuestos por el profesor, pero, que a su vez parten de los intereses y de las necesidades que tienen los estudiantes, siendo éstos el centro del diseño.

Por ello, se debe entender que la importancia de la formación nace desde su diseño curricular, el cual deben emerger preguntas en su ejecución: “¿cómo planeo la orientación de mi asignatura?”, “¿de qué manera los ejes temáticos desarrollados en mi asignatura permiten alcanzar la competencias necesarias para ejercer la profesión?” o “¿para el logro de las competencias que me propongo, ¿qué temas o estrategias son las más adecuadas para potencializar la formación del estudiante?

De acuerdo a lo anterior, se plasman sugerencias para la elaboración del micro currículum en la asignatura Civil Contratos, donde se considera de suma importancia que el profesor elabore objetivos concretos por cada uno de los ejes temáticos abordados, teniendo presentes referentes teóricos pedagógicos y disciplinares, además de la articulación de la teoría/ práctica, y el análisis del derecho comparado, para lo cual se esquematiza y sugieren ciertas modificaciones en el programa analítico de civil contratos, sobre todo porque la asignatura se estructura a partir de los objetivos curriculares del plan de estudio, la cual se desarrolla durante 16 semanas, correspondiente a tres créditos y desagregada en 9 horas semanales que a su vez se ejecutan a través de 3 horas presenciales y 6 horas de trabajo independiente por parte del estudiante, siendo necesario desde la propuesta generar una hora de las tres presenciales en abordaje práctico, modificando aspectos en relación con lo siguiente

- Semestre asignatura: hacer claridad del semestre en el cual se desarrolla la asignatura, pues a partir del segundo semestre de 2014, la Universidad Simón Bolívar se encuentra desarrollando el nuevo plan de estudios, el cual modifica el semestre en que se ejecutan las materias.
- Tiempo de práctica: de acuerdo a los créditos previstos en el plan de estudio para el desarrollo de la asignatura, se considera pertinente y necesario abordar una de las tres horas presenciales en desarrollo práctico.
- Campos de acción: es importante que el profesor no solo conozca los ejes temáticos de la asignatura que orienta, sino además los posibles escenarios prácticos donde el estudiante puede evidenciar lo aprendido en aula, pues es de recordar que al momento de iniciar la práctica en el consultorio jurídico en séptimo semestre, el estudiante debe aplicarlos a casos reales y concretos.
- Justificación: el profesor debe ser consciente de la importancia de la asignatura que orienta, pues quien más que él para conocer la relevancia y pertinencia de la misma.

- Tema: es importante el abordaje de lectura relacionada con el tema futuro a desarrollar en aula, de manera que el estudiante al llegar a clase ya cuente con conceptos mínimos que le permitan generar críticas propositivas al desarrollar la práctica, que es donde se aterrizan los conceptos.
- Objetivo general y específico: se sugiere que los objetivos específicos sean alcanzables en las dieciséis semanas de desarrollo de la asignatura, pues desde la materia tomada para hacer la propuesta, el docente solo cuenta con un semestre para desarrollarla, lo cual implica mucha responsabilidad al momento de elaborarlos, pues al final los objetivos específicos deben responder al general establecido.
- Fundamentación teórica pedagógica de las actividades realizadas en aula: el profesor debe elaborar el micro currículo de la asignatura con teóricos pedagógicos, pues al ingresar al aula primero se es profesor que enseña y después abogado que empodera, lo que permite una verdadera comunicación dialógica desde la acción comunicativa.
- Fundamentación teórica disciplinar de las actividades realizadas en aula: el docente que enseña derecho debe contar con herramientas importantes, y una de ellas son las teorías disciplinarias, las cuales le dan sustento y coherencia al discurso manejado en aula.
- Actividades de articulación entre la teoría y la práctica: es importante que la práctica haga parte del desarrollo de la clase, o de lo contrario lo aprendido en aula queda a medias, pues es de entender que todo lo teórico debe ser aplicado a lo práctico a fin de resolver las controversias jurídicas que se puedan suscitar para lo cual se invita al profesor a realizar una articulación constante entre los dos elementos de formación.
- Técnicas y procedimientos a utilizar: lo que se pretende es que tanto la teoría como la práctica vayan de la mano, para ello se propone el desarrollo de audiencias simuladas, escenarios que

le permite al profesor no solo reforzar conceptos, sino además aplicarlos en estrados judiciales a través de la práctica, además de las clínicas jurídicas que pueden surgir al respecto.

- Evaluación sistemática de la actividad: el estudiante debe conocer la metodología de evaluación empleada por el docente, esto no solo permite generar confianza, sino además propender espacios para socializar la misma.

La presente propuesta no pretende modificar unidades de aprendizaje, pues en el caso concreto de la asignatura de civil contrarios los temas plasmados no solo son pertinentes sino además necesarios, pero sí es importante involucrar desde su desarrollo teóricos pedagógicos, pues según Zabala (2011, p. 1), el diseño curricular, los cuales enuncia como: Un nivel macro, uno meso y un nivel micro. Este último nivel de concreción del diseño curricular, es conocido por algunos autores como programación de aula.

Conclusiones

El desarrollo de las asignaturas que hacen parte de las áreas de instituciones del Derecho Civil y Familia reflejan la descontextualización y desconexión en lo conceptual y práctico, pues al ingresar al consultorio jurídico el estudiante cuenta con los conceptos, mas no con la articulación de éstos con los practico, lo que genera descontento e incomprensión no solo para el estudiante, sino además para el usuario que le está proporcionando los servicios.

Revisados y analizados los programas analíticos de las asignatura que hacen parte de las instituciones del Derecho Civil y Familia, se puede constatar que los mismos no son elaborados de manera responsable por los profesores, pues ciertos contenidos no son articulados al saber pedagógico y a los cuestionamientos de la formación del estudiante, situación que se evidenció al momento de realizar la triangulación de la información, ya que el discurso manejado por los estudiantes participantes en los grupos focales y las entrevistas

realizadas a los docentes es completamente diferente, teniendo solo como opinión unísona la brevedad del tiempo para el desarrollo de las asignaturas.

Desde las entrevistas realizadas a los profesores, solo un docente hace articulación de la teoría y la práctica a través de audiencias simuladas, sin embargo no es suficiente, pues al momento de desarrollar la casuística propuesta a los estudiantes participantes en el grupo focal, la gran mayoría no respondió acertadamente a los problemas jurídicos enunciados, lo que demuestra la necesidad de hacer unidad desde lo conceptual a lo procedimental desde las diferentes asignaturas.

Otro aspecto relevante, es la existencia de una marcada tendencia en relación con el desarrollo de las asignaturas a través de clases magistrales, lo que conlleva a un ejercicio meramente conceptual, y deja una vez más aislado el elemento práctico, sumado a ello la carencia de referentes pedagógicos para la ejecución de las materias, siendo estos factores limitantes para la construcción del conocimiento en la formación integral de profesionales del derecho.

Tanto profesores como estudiantes manifiestan la importancia del análisis del derecho comparado, sin embargo, el mismo no es desarrollado desde las diferentes asignaturas que hacen parte de las instituciones del derecho civil y familia, circunstancia que indilgan a la falta de tiempo para el desarrollo del contenido programático, no obstante, un docente lo desarrolla pero no lo considera necesario. Por todo lo expuesto, el estudiante aduce sentirse inconforme con la formación recibida, pues consideran que no es solo la brevedad del tiempo para el desarrollo de las materias, sino además la falta de articulación entre la teoría y la práctica y la desorganización de algunos docentes en los temas propuestos para orientar las asignaturas, considerando que en últimas ellos son los que se tienen que ver cara a cara con los usuarios en el consultorio jurídico y darle solución a la problemática allegada, sin contar en muchas ocasiones con las herramientas para hacerlo.

Referencias

- Andrade Marcillo, J. (2013). Prácticas pre-profesionales para el desarrollo de competencias de los estudiantes de psicología educativa de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte para la optimización. Recuperado de: <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/1701>.
- Beltrán, 2008, <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-018-061.pdf>
- Betancourt, 2011 pág. 5 “el contenido de la enseñanza del Derecho debe reflejar la realidad que presenta la ciencia contemporánea, de manera que en la conciencia de los estudiantes de Derecho se implante la imagen del mundo al que va a servir, y participar activamente en su transformación.
- Bocanegra, Revista Republicana, 2012, pág. 12).
- Carbonell, M. (2002). La enseñanza del Derecho en México. Vientos de cambio y oscuridades permanentes, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, pág. 22 ibíd.
- Carnelutti, F. (2010). Las Miserias del Proceso Penal. Bogotá-Colombia: Temis S.A.
- Castillo Medina, Silvia Roció (1987). Pedagogía descriptiva del derecho. (Tesis inédita de pregrado) Pontificia Universidad Javeriana – Facultad de ciencias jurídicas y socioeconómicas. Bogotá.
- Díaz Barriga, Ángel. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? Perfiles educativos, 28(111), 7-36. Recuperado en 10 de abril de 2015, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000100002&lng=es&tlng=es.
- Feuerstein, R. (1997). Teoría de la modificabilidad cognitiva estructural. En: Martínez, J. M.; Tébar, L.; Rivera, J. A (Dirección) ¿Es modificable la inteligencia? Edit. Bruño.
- Hurtado, J. (2012). Metodología de la Investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia. (4 Edición ed.). Bogotá-Caracas: Ediciones Quirón.
- González, M. G. y Mariano, M. G. (2014). La formación de abogadas y abogados. Nuevas.

- Gardner 1998; Monereo 1994; Morín 1995; Juarroz 1996 citado Marcelo Herrera Reflexiones en torno a la aplicabilidad pedagógica de la informática: apuntes para un trabajo transdisciplinario, en un currículo Escolar. 2001 Estudios Pedagógicos N 27 75-95.
- Jumpa, 2009, pág. 37 libro diagnóstico y lineamientos técnicos, 2014, pág. 37.
- Lago, M. B. (2007). Abogacía y Ciudadanía. España: Librería-Editorial Dykinson, 2007 - 550 páginas.
- Macías, E. (2009). Significado de las prácticas profesionales, la experiencia de un grupo de alumnos de la carrera de nutrición de la Universidad Guadalajara Lamar. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/4769Macias.pdf>
- Martínez C., Mavarez R., entre otros (2006). La responsabilidad social como instrumento para fortalecer la vinculación universidad-entorno social. Universidad del Zulia, Venezuela.
- Mendez, M. E. (2007). Ensayo Sobre Didáctica y Pedagógica Jurídicas. . En M. C. David Cienfuegos Salgado, Estudios en Homenaje a Marcia Muñoz de Alba Medrano, Enseñanza del Derecho. (págs. 1-485). México: S.A. de C.V. Municipio Libre 175 - A, Colonia Portales, Benito Juárez, 03300 México D.F.
- Mill, John Stuart. Concepciones sobre la universidad, 1968, pág. 46.
- Montoya, 2012, pág. 4-5, libro de diagnóstico y lineamientos.
- Matinés Miguelez. (2009). Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa (2a Edición ed.). México: Trillas.
- Martínez Miguelez, libro de metodología de la investigación-Lerma-prologo, 2012, pág. 21.
- Myers, D. (2005). Psicología. Buenos Aires: Medica Panamericana. 980p.
- Paladino, 2012, teoría y práctica.
- Reisman (2012). La enseñanza del derecho y la formación de los abogados Henry Bocanegra Acosta Revista Republicana. 1909 - 4450 Núm. 12, enero-junio de 2012, pág.: 323-347.
- Sánchez, R. C. (2012). La lucha del Pueblo por la Ley: Una nueva propuesta de lectura del Fragmento 22B 44 Dk De Heráclito. Málaga - España: Exemplaria Classica - Journal of Classical Philology 16, 2012, pp. 3-16.

Sacristán, J. Gimeno, año 1991, pág. 41, el curriculum: una reflexión sobre la práctica.

Tobón, Sergio (2004). Pág. 87, Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica, universidad complutense de Madrid, España.

Witker, Jorge, Técnicas de la enseñanza del Derecho, 4ª Ed., México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas – Editorial PAC, 1985, pág. 1.

Zabalza, 2011, pág. 1, libro de diagnósticos y lineamientos.

Capítulo 10

La construcción del ser, transversalidad y trabajo cooperativo: desde las prácticas pedagógicas de educación religiosa escolar en el modelo escuela nueva^{1*}

*Andrea Johana Aguilar Barreto², Alba Melgarejo Castañeda³,
Blanca Peñaranda Mendoza⁴, Patricia Corredor Becerra⁵*

Resumen

La Educación en Colombia ha venido cambiando sus políticas apuntando a la calidad educativa, no obstante, al ingresar a un aula de clase, las teorías, lineamientos, directrices, reformas, no perciben realmente el objetivo al que se quiere llegar; todo ello a razón de diversas situaciones muy ligadas a la situación del contexto donde el docente realiza su labor y por supuesto a su formación disciplinar y pedagógica en el área. Es así que en este capítulo se abordarán las prácticas pedagógicas desde el modelo Educativo Escuela Nueva en el área de Educación Religiosa Escolar de los docentes de un Centro Educativo Rural de Norte de Santander describe los aspectos más relevantes en las prácticas actuales reflexionando sobre las exigencias, lineamientos curriculares, pertinencias de los contenidos, objetivos y competencias que el área desarrolla en el estudiante identificando así las concepciones disciplinares, didácticas y pedagógicas que tienen los docentes frente al área.

Palabras clave: Prácticas pedagógicas, modelo educativo escuela nueva, educación religiosa escolar, competencias.

* Ver página siguiente.

- 1 Capítulo resultado del proyecto de investigación: “Caracterización de las prácticas pedagógicas en educación religiosa escolar, en el contexto escuela nueva”, en el marco de la maestría en educación de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta.
- 2 Abogada, Universidad Libre. Administradora, ESAP. Licenciada en Lengua Castellana, Universidad de Pamplona. Especialista en Orientación de la conducta, Universidad Francisco de Paula Santander. Especialista en Administración Educativa, UDES. Doctora en Educación, UPEL. PhD (c), innovación educativa y TIC. Investigadora de la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. Correo: andreitajagular@gmail.com
- 3 Licenciada en Ciencias Religiosas. Magister en Educación, Universidad Simón Bolívar. Correo: yumecas@hotmail.com
- 4 Licenciada en Ciencias Naturales. Magister en Educación, Universidad Simón Bolívar. Correo: blancainespm@gmail.com
- 5 Licenciada en Ciencias Naturales. Magister en Educación, Universidad Simón Bolívar. Correo: corredor.becerra@hotmail.com

Construction of Being, Transversality and Cooperative Work: from the Pedagogical Practices of Religious Education School at New School Model

Abstract

Education in Colombia has been changing its policies targeting educational quality, however, inside the classroom, theories, guidelines, directives, reforms, not perceive the real goal that want to reach; all at because of various situations closely linked to the situation of the context in which teacher do his job and of course his disciplinary training and teaching in the area. Thus in this chapter pedagogical practices will be addressed from the Educational model New School in the area of Religious Education School teachers of a Rural Education Center Norte de Santander describes the most important aspects in current practices reflecting on the demands, curriculum guidelines, pertinences of content, objectives and competencies that the area develops in the student thus identifying disciplinary, didactic and pedagogical conceptions that teachers have against the area.

Keywords: Pedagogical practices, new educational model school, religious education school, skills.

Introducción

Este capítulo es producto de una investigación que surgió de una necesidad visible en las instituciones educativas rurales, donde en su gran mayoría se manejan aulas multigrado e implementan el Modelo Educativo Escuela Nueva el cual se constituye dentro del Sistema Educativo Colombiano en una herramienta muy importante

fundamentada en la aplicación de novedosas estrategias metodológicas, que facilitan los aprendizajes de manera significativa, dejando a un lado, los viejos métodos tradicionales de la escuela unitaria en su desarrollo de aprendizaje.

Ahora, si bien es cierto que gracias al modelo educativo el docente puede trabajar con seis grados simultáneamente y le proporciona una guía didáctica para cuatro áreas fundamentales, la dificultad se presenta al momento de abordar las demás áreas que hacen parte del plan de estudios, en este caso específica mente se habla de la educación religiosa escolar, donde el docente es autónomo en el desarrollo de la clase, y que como todas la educación religiosa escolar es un área de formación que fortalece la integralidad del educando, proporcionando que ésta desarrolle en él una mirada crítica sobre la cultura que le rodea, esta se centra en la dimensión religiosa y trascendente que lo conforma y hace parte del ser; los centros educativos deben ser conscientes de la necesidad por darse espacios para reflexionar y repensar la didáctica implementada en las prácticas pedagógicas de la educación religiosa escolar, principalmente preguntándose si con lo que se hace actualmente dentro del aula los niños y niñas están explorando su experiencia religiosa personal y lo manifiestan dentro y fuera de la escuela, es decir el área es significativa para los estudiantes.

Las prácticas pedagógicas, vistas como todas las acciones que el docente aplica o ejecuta para permitir el proceso de enseñanza en el estudiante a partir del marco de una educación integral, siendo así el rol del docente va más allá de ser trasmisor de conocimientos.

Marco teórico

Desde Olga Lucia es preciso abordar la práctica como un conjunto de acciones motivadas principalmente por tres componentes específicos que son: la epistemología, la pedagogía y la didáctica (Zuluaga, 1999) “La recuperación de la práctica pedagógica debe apoyarse ante todo en trabajos históricos que permitan, por una parte, establecer el estatuto epistemológico de la Pedagogía y por otra, las

condiciones en que se le apropia como saber” (p. 16), entendiendo la Pedagogía que para Zuluaga es “la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas” significa también reconocer que la ERE como saber específico posee un propio saber epistémico y que este debe ser adaptado al contexto donde será enseñado.

Es así como el maestro debe ser el principal responsable de la calidad en la práctica impartida; en cuanto al papel del maestro retomando a Zuluaga (1999) toma como protagonista al maestro en cuanto a práctica pedagógica se refiere; al respecto afirma: “En el centro de la enseñanza es necesario colocar al maestro y su saber, para reconocer en ella los elementos que la integran como un proceso complejo y para comprender su estatuto de prácticas de saber entre prácticas” (p. 14) de allí que rescate el discurso como elemento fundamentado por la epistemología de la cual el docente se ha permeado; por otro lado (Jaramillo, 2002) sostiene que la pedagogía se ocupa de los fines de la educación, o sea lo que busca el proceso educativo en la formación del estudiante y la didáctica se ocupa de los métodos para que el conocimiento cultural o científico sea reconocido y asimilado por el estudiante. Considerando la pedagogía como transformadora, Zuluaga (1999) expone que “la pedagogía se entiende como la disciplina que conceptualiza, aplica, y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas” (p.11), desde esta perspectiva se considera que la pedagogía es la disciplina que ofrece las herramientas para ser posible la enseñanza desde la formación, la instrucción, la educación, la escuela y aprendizaje; que son las acciones que realiza el docente en su condición de enseñantes que buscan bajo reflexiones explicar, comprender y criticar el conocimiento de los diferentes culturas de manera que puedan influir en el entorno social que se desenvuelve el estudiante y transformar la comunidad.

En este orden de ideas Restrepo y Campo (2002) reafirman la concepción de Zuluaga al definir que las prácticas pedagógicas son

modos de acción diarios de los educadores en su quehacer diario desde su experiencia como individuo aportando al desarrollo cultural de su entorno educativo. En su acción pedagógica el educador debe responder a un modelo educativo, en lo que concierna al Modelo Educativo Escuela Nueva en la Educación Religiosa Escolar (ERE), ciertamente, está circunscrita dentro del sistema educativo y, estableciendo su importancia dentro del currículo, requiere todos los elementos que le den la rigurosidad académica en lo pedagógico, lo didáctico, lo curricular para que responda a las exigencias del modelo pedagógico que toda institución educativa propone en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) para desarrollar sus procesos cognitivos, y generar conocimiento y pensamiento crítico. Siendo no solo el aula de clase la interacción de saberes que se generan producto de la relación educador y estudiante como persona y profesional sino en todo el contexto en el cual los dos se desempeñan.

La ERE debe forjar su práctica pedagógica en un contexto educativo reforzando los valores religiosos, habilidades, pensamiento crítico y aptitudes de los educandos para que mediante los cuales, éstos puedan fundamentar su desarrollo en forma permanente. Meza (2011, p. 247) afirma que la formación trascendente del sujeto, implica una experiencia espiritual de la persona en relación con el referente último de la vida, que le da sentido a la misma. Así el proceso de enseñanza de lo religioso permite a la persona formar su capacidad de religarse y obligarse en relación a su dimensión religiosa; de igual manera implica la comprensión de la manifestación cultural de la experiencia religiosa.

De ahí, el interés por indagar sobre los procesos que constituyen las prácticas pedagógicas de los docentes en cuanto a la ERE frente al Modelo Educativo Escuela Nueva, interrogando las representaciones pedagógicas en las que son fundamentadas y si responden realmente al logro de los fines de la educación colombiana y a concepciones contemporáneas de lo educativo, teniendo como base que la dimensión espiritual es infalible en la vida del ser humano.

Metodología

Desde el enfoque cualitativo integrado, en la medida en que quiere reflejar un resultado con un componente de objetividad, Ortiz (2012) al respecto “De aquí, que lo cualitativo (que es el todo integrado) no se opone a lo cuantitativo (que es sólo un aspecto), sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante” (p. 5).

Con la orientación del diseño etnográfico que no pretende dar entonces teorías invariables de fenómenos sociales, sino reconocer la realidad que interesa y esta comprensión da la posibilidad de observar al objeto estudiado, con otra percepción, las cuales conllevan a un análisis de cualidades y características, por tanto se aleja de algún tipo de observación medible-comparable o con alguna valoración a priori, Martínez (2004) “De esta manera, la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones”. Siguiendo la secuencia del método microetnográfico, considerado por su implicación y apropiación antropológica y arraigo en la sociedad y la cultura; esta es una investigación cualitativa que trata de identificar la realidad de la práctica pedagógica, las concepciones y reflexiones de los docentes, la formación y actualización en la ERE.

Como técnicas de recolección de información se usó el análisis documental, la observación directa, la encuesta tipo Likert y la entrevista estructurada; de esta manera se trazaron varias situaciones desde donde fue posible recolectar la información que sirvió de insumo para caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes en la ERE desde el Modelo Educativo Escuela Nueva, principalmente aprovechando los espacios de clase de la ERE en las Sedes Educativas de los docentes elegidos, igualmente las semanas de desarrollo institucional y reuniones de comunidad de aprendizaje.

Hallazgos

Para dar respuesta a la pregunta planteada al inicio de esta investigación, sobre cómo son las prácticas pedagógicas en el área de educación religiosa escolar de los docentes de un centro educativo rural de Norte de Santander a partir del modelo educativo Escuela Nueva y de la formación por competencias, el equipo investigador considera necesario presentar los resultados encontrados en cada una de las categorías estudiadas, teniendo en cuenta los objetivos planteados, la sistematización del problema y relacionándolos con diferentes instrumentos aplicados.

Implementación de la apuesta nacional en torno a la educación religiosa escolar, en modelos Escuela Nueva

Ante este cuestionamiento, fue necesario para darle respuesta, analizar las políticas del Ministerio de Educación Nacional frente a la apuesta formativa institucional en la Educación Religiosa Escolar a partir del Modelo Educativo Escuela Nueva del Centro Educativo y requirió del estudio minucioso los documentos que reglamentan el área de Educación Religiosa Escolar (ERE) en Colombia y documentos institucionales donde se describe principalmente el deber ser de la disciplina. En un primer momento se visualiza la Epistemología de la ERE, y se aborda principalmente la de nición dada por los documentos Lineamientos y Estándares, Proyecto Educativo Institucional, plan de área de ERE y el Plan de Aula de ERE; todo esto para observar la coherencia entre los cuatro documentos en cuanto a la concepción del área, la estructura teórica, principios, leyes y axiomas propios de la disciplina y del Modelo Educativo; el segundo momento de ésta etapa, presenta una descripción de la Pedagogía del área con el mismo ejercicio de confrontación de los documentos mencionados, analizando principalmente los propósitos formativos del área en relación con el proyecto de vida y la formación del estudiante, así mismo se describen enfoques, fundamentos y competencias que la disciplina desarrolla; en el último momento se da una mirada a la didáctica de la ERE cómo debe orientarse de ma-

nera lógica la disciplina en cuanto a secuencias, estrategias lúdicas y formas de evaluar.

Epistemología de la educación religiosa escolar

Según el análisis realizado a partir de la matriz documental, se logró hallar en ésta primera categoría de estudio, que de acuerdo al documento oficial de Lineamientos y Estándares para La Educación Religiosa Escolar se concibe como “aquella que se desarrolla dentro de la modalidad de la educación formal, en relación con los fines y métodos propios de la educación escolar y en los niveles de Educación Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria Educación Media y Educación Superior. Es por ello que la ERE viene siendo un área de formación realmente importante para la educación integral del ser humano “También la educación religiosa es objeto de esta reflexión y sus respuestas tienen como eje el interés de los niños y de su desarrollo armónico e integral” (C.E.C., 2009) en la medida que fortalece su capacidad para reflexionar lo religioso dentro de su cultura y relacionándolo con la pluriculturalidad globalizante que cada vez es más fuerte en este mundo; los hallazgos muestran, que Proyecto Educativo Institucional del Centro Educativo Rural contempla en su visión la importancia en formar en valores religiosos; esto para mantener cierta coherencia con la razón de ser desde dicha área, en concordancia con lo señalado en el plan de área de ERE del CER que sostiene “Esta área contribuye a la formación integral del ser humano, y al rescate de valores cristianos, tan indispensables para que se pueda algún día alcanzar la paz en nuestros hogares, en la comunidad, en el país y en el mundo”, lo anterior confirma que los documentos siguen la misma tendencia en lo que respecta la formación integral, el desarrollo de las competencias en la dimensión espiritual y social que le sirva al estudiante en el mejoramiento de su calidad de vida.

Es así, como el estudio encontró puntos de acuerdo entre las dos propuestas, puesto que área debe velar por la formación integral del educando y desde la ERE se forma el aspecto religioso del ser, principalmente busca el fortalecimiento de la dimensión espiri-

tual y propende por un conocimiento de relación fe-cultura, del mismo modo debe velar porque se aborde la pluriculturalidad como uno de los ejes centrales de la misma y se debe abordar desde dos ejes transversales específicos que son de libertad religiosa y el sentido de la vida; por lo anterior epistemológicamente se debe argumentar desde los aspectos antropológicos, histórico, cultural, sociológico, lingüístico, pedagógico y psicológico. Por otro lado en cuanto al plan de aula se refiere; debe mencionar estos aspectos de una manera más clara, de manera que se evidencie la vinculación de los mismos a la práctica pedagógica de la ERE, pues los enuncia de una manera muy subjetiva sin especificar realmente las actividades a impartir en sus prácticas pedagógicas para lograr el alcance de dichos aspectos.

Pedagogía de la educación religiosa escolar

Por su parte en la categoría pedagogía, se pudo analizar el porqué de la formación de ésta disciplina, que tiene como ideal formar al estudiante en razón de un desarrollo integral; el PEI del CER en su horizonte institucional, afirma que la educación que ofrece dicha institución, está encaminada a ofrecer a los estudiantes “una formación de calidad que contribuya a la construcción de una sociedad democrática y participativa orientado a lograr desempeños competentes en el campo laboral y social”. Siendo así sus principios enuncian principalmente el respeto por la vida, la democracia, la diversidad, el trabajo en equipo, la ética ciudadana, el liderazgo, el servicio y la protección y conservación del medio ambiente lo cual hace de la ERE un área verdaderamente pertinente al momento de cumplir con su propuesta de educación.

Así mismo, el estado colombiano, con el fin del mejoramiento de la calidad educativa y siguiendo las exigencias internacionales, ha optado por cambiar las exigencias curriculares en la educación, reconceptualizando las pruebas de estado donde ahora se habla de competencias, desde esta óptica se quiere llegar a “saber hacer en contexto”. En esta perspectiva, la educación religiosa escolar se ha propuesto desarrollar en el estudiante competencias específicas que

de la mano de la práctica pedagógica podrá generar aprendizaje pertinente para su formación integral; pues bien, luego de observar los resultados y triangular la información obtenida se puede decir que la ERE que se imparte en el CER poco se acerca al ideal de formación del área en cuanto a desarrollo de competencias se refiere. Estas competencias pretenden abordar el sentido de la ERE en la educación del niño con ellas principal mente se busca dar aportes a la formación del el estudiante para que finalmente desarrolle las habilidades de “Saber vivir, saber convivir, saber desempeñarse bien en todos los campos” (Samaniego, 2011); ahora bien, saber comprender como competencia implica según C.E.C. (2009) “conocimiento objetivo, sistemático y básico de los contenidos y de las fuentes de la revelación cristiana y su experiencia religiosa” (p. 17).

En la ERE el tema de competencias se orienta no tanto al saber-hacer cuanto al saber actuar; se trata, por tanto, cuando el educando adquiere un conocimiento, para realizar unas acciones y adoptar unas actitudes fundadas en la convicción religiosa, frente a las situaciones de la vida cotidiana, personal, familiar y social.

La didáctica de la educación religiosa escolar

En relación con la categoría de didáctica de la ERE, analizando la estructura de los estándares de ERE, se plantean cuatro criterios para la organización del contenido de la Educación Religiosa: Desde el punto de vista de la confesionalidad, evidentemente influenciado por el debate sobre la pluralidad religiosa que permite una visión en confesionalidad a partir de la cultura religiosa; Desde el punto de vista de la definición del objeto de estudio religioso, teniendo en cuenta la experiencia religiosa en el contexto, con expresiones propias del credo tradiciones, narraciones, actos de culto, normas morales, doctrina, formas de organización comunitaria entre otras.

Por su parte el Plan de Área, en cambio, viene a definir como una estructura meramente de Ejes temáticos, teniendo en cuenta los desarrollados por la Conferencia Episcopal de Colombia en el documento de Lineamientos y estándares, y finalmente el Plan de

aula de contenidos temáticos por unidades basados únicamente por textos de la biblia los cuales están definidos para cada una de las clases distribuidas para los grados desde 0 a 3 y para 4 y 5; lo cual determina cierto grado de incoherencia al momento específico del desarrollo de la clase donde solo se da una parte del total de la estructura del área que pretende desde los lineamientos mantener si para cada grado ejes temáticos o experiencias significativas que van desde las primeras manifestaciones de la persona, hasta su actuación para el mejoramiento de la sociedad en su proyecto de vida; estos no son contenidos para desarrollar con los estudiantes, más bien constituyen el ámbito epistemológico de orden teológico que los docentes han de partir desde la problemática del contexto donde actúa y así poder orientar a los estudiantes en la solución de sus problemas.

Concepciones de los docentes frente a la educación religiosa escolar

Las concepciones de los docentes frente a su formación y a su práctica pedagógica en ERE, se conocieron gracias a la entrevista y a la aplicación de la escala de Likert, al analizar el saber del docente, es decir su manejo epistémico, cómo se concibe la ERE, conocimiento y manejo de los lineamientos y estándares, la pertinencia de los contenidos impartidos, la razón de ser e importancia de la ERE, cómo conciben estos la práctica pedagógica, la organización de los ejes temáticos, la confrontación de la ERE desde la ciencia y la realidad, la libertad religiosa, pluriculturalidad

En las concepciones que tienen los docentes de las prácticas pedagógicas en la ERE, se logra percibir que hay recurrencia de la subcategoría “competencias de la ERE” (25) lo cual denota cierta coherencia con las políticas nacionales y directrices del MEN, los docentes tienen entre sus concepciones que las prácticas pedagógicas esencialmente deben desarrollar competencias, no obstante, al indagar al respecto, no pueden definir específicamente cuáles son dichas competencias; se refleja la importancia de adaptar “conteni-

dos pertinentes al contexto” estos se traducen en la importancia de participar en los eventos religiosos programados por la comunidad y en la realización de actividades relacionadas con acontecimientos religiosos de la fe que se profesa en el entorno.

De igual forma, la subcategoría “libertad religiosa” muestra alta recurrencia, lo cual demuestra la constante preocupación del docente por no atentar contra este derecho que poseen sus estudiantes, en la parte epistemológica del área las entrevistas también arrojan la una tendencia a mencionar el desconocimiento de los lineamientos de la ERE), sin embargo, saben que no están haciendo del todo mal sus prácticas pedagógicas, pues aunque no se han apropiado de éstas directrices, saben que el área debe abordar aspectos fundamentales, como la dimensión espiritual, desarrollo del pensamiento crítico y pluriculturalidad; desde las entrevistas se podría deducir entonces, que los docentes tienen cierto dominio en la epistemología de la ERE y conocen de qué manera deben enfocar las prácticas pedagógicas del área, aunque el 72% manifiestan que no conocen los lineamientos establecidos por el MEN. El 100% considera que la educación religiosa juega un papel protagónico en la formación de los estudiantes que según Coy (2009) “Es un elemento constitutivo de las dimensiones del ser humano y, por lo tanto, debe ser enseñada y aprendida, de una manera intencional, programada y asumida dentro de los currículos de las instituciones educativas, ya sean oficiales o privadas” (p. 69) siendo así las prácticas pedagógicas deberían planearse en función del desarrollo de esta dimensión del ser humano; el significado que para los docentes tiene impartir esta área, manifiestan, que es un área que hay que tratar con mucha cautela pues por un lado se debe continuar con la formación religiosa que ellos desde su familia tienen en este sentido se les enseña a creer en un ser supremo, a respetar a los demás a formar en valores “Para mí es algo muy importante en la vida del ser humano porque ayuda a, que el estudiante aprenda a tener temor a Dios, a cuidar, a dar todo lo que Dios nos ha regalado, entonces el área para mí es muy importante dentro del currículo” (P 6).

En discordancia con los lineamientos, que aportan al área la posibilidad de respetar principalmente las diferencias de pensamiento en cuanto basa la norma en la libertad de credo, al interrogarles sobre si la ERE debe ser confesional, en contravía de este principio se muestra que los docentes del CER en un 46% piensan que en el área de Educación Religiosa Escolar debe impartirse la enseñanza religiosa confesional, un 18% está algo de acuerdo, un 18% algo en desacuerdo y un 18% están muy en desacuerdo. Seguramente seguirán habiendo muchos desacuerdos cuando se habla de la confesionalidad en la ERE así como los docentes en esta encuesta lo demuestran, en la investigación realizada por Suárez, y otros (2013) sostienen al respecto que “las características de “la clase de religión” se perciben con poca diferencia a las que había años atrás.” Explica cómo esta asignatura marcada por lo confesional, donde la presencia y tratamiento de los contenidos propios del catolicismo determinan el ejercicio didáctico de la clase centrando el aprendizaje en memorización de datos, es decir con “didáctica más pasiva que activa, dentro de una relación asimétrica profesor estudiante, con una evaluación más heterónoma que autónoma, que olvida la realidad religiosa plural de su contexto” donde el acto educativo está desaprovechando el contexto y lo que éste tiene por ofrecer (p. 259).

Aunque el discurso habla del derecho a ser libre de credo, se pudo constatar que algunos docente imparten su clase de ERE desde sus principios y fundamentos religiosos con la finalidad más de adoctrinar en una fe específica, es así que al interrogarles sobre la diferencia entre ERE y catequesis Según la encuesta, los docentes del CER en un 46% conciben la ERE muy diferente a lo que es una catequesis, un 45% está algo de acuerdo en que es muy diferente y un 9% cree que la ERE es igual que una catequesis. Con respecto a esta última, Suárez y otros (2013) “En algunos casos se ha cambiado la ERE de la institución por otro tipo de formación (ética, axiológica o ciudadana). Pero, nada de lo anterior debería ocurrir y menos como un signo de improvisación”.

De igual forma, se analizaron las concepciones de los docentes respecto a la categoría de pedagogía en la ERE, donde la reflexión se centra, en la forma como los docentes perciben, cuáles son los procesos formativos de la disciplina en relación con el proyecto de vida y la formación del estudiante. Es así que se indagó entre estos la manera cómo la ERE que imparte es realmente significativa para el estudiante y se encontró prevalencia de las siguientes categorías: el concepto de la práctica de la ERE muy ligado al desarrollo de propio de las competencias específicas del área, no de una manera intencional sino por lo contrario en el discurso que éstos manejan. Por otro lado en cuanto a la concepción del área se van descubriendo aspectos recurrentes como la formación de valores desde la ERE), libertad religiosa, coherencia con el modelo educativo Escuela Nueva, contenidos pertinentes al contexto, contenidos pertinentes a la actualidad, concepción de práctica pedagógica y pluriculturalidad.

Los resultados muestran que hay muchas dudas por parte de los docentes acerca de cómo impartir la ERE, podría decirse que la escasa formación para esta área impide que se tenga seguridad en lo que se está haciendo, sin embargo, los docentes tratan de hacer lo mejor que pueden y lo que creen está bien hecho; en palabras de López (2014), “Es conveniente y necesario buscar apoyo de equipo para dar una respuesta contrastada a los diferentes interrogantes. Y, en relación con los alumnos, el profesor de religión tiene que aprender a escuchar para dar respuestas significativas”. Debe ser un orientador de sentido. Dado que las sociedades cada vez son menos híbridas se debe educar desde la ERE para la globalización donde se compartan aspectos de la cultura pero se vaya introduciendo de la mejor manera la forma de afrontar nuevas formas de pensamiento.

En este sentido la categoría recurrente es la formación de valores en sus estudiantes, “a ver si, en cuanto a los valores si estoy segura de que si les sirve a ellos” (P 5), como se muestra, los docentes manifiestan que desde sus prácticas pedagógicas fortalecen este aspecto constitutivo también de la persona de manera explícita y aún también en el currículo oculto. En cuanto a la parte axiológica

de la ERE luego de realizar el análisis se pudo encontrar que existe una marcada influencia de la enseñanza de valores desde la ERE, sin embargo los docentes creen que desde todas las áreas se debe dar el espacio para la formación de valores humanos, por ejemplo al retomar frases in vivo de los informantes (P 1) es importante que cada docente los fortalezca porque todos somos un conjunto y todos queremos formar personas integra llenos de valores que de pronto le tengan un sentido de respeto a la vida entonces es un trabajo mutuo eso es como en la casa el trabajo no es solo del papa es de todos porque todos formamos el hogar lo mismo debe ser y más un docente de escuela nueva que es el encargado de formar y de estar evidenciando y estar acompañándolos en todo momento.

Al respecto, Seijo (2009) considera que: “Los valores trascendentes o religiosos son aquellos relacionados con el sentido religioso de la vida, manifestado en la fe en un ser supremo así como las personas, las instituciones y acciones que la representan: sacramentos, ministros, mensaje” (p. 158), por ello el docente debe reflexionar sobre su práctica pedagógica en la medida que hace posible que desde ella se lleve al educando a una verdadera formación integral.

Desde otra mirada, se analizaron las concepciones del docente desde la didáctica donde se logra determinar que el docente concibe el rol del estudiante de una manera activa, donde éstos construyen su conocimiento según su propio ritmo de aprendizaje como lo manifiesta Mogollón y Solano (2011) “En la Escuela Activa los estudiantes también tienen la oportunidad de comprender y controlar los procesos mentales que realizan para aprender”. Por otro lado promueven la participación en todos los espacios de la clase de ERE principalmente en la oración, las dinámicas grupales y las lecturas, Según Mogollón y Solano (2011) “Reconociendo que el proceso de aprender se realiza de manera diferente en cada estudiante y se hace también a diferente ritmo”; por otro lado destacan la importancia que tiene mantener buenas relaciones con los estudiantes y de motivarlos, frente a esto (P 4) “A ellos les gusta, eh ellos participan, se motivan porque ellos llegan a buscar libros. Las tareas que uno les

deja de religión así sea con el vecino con quien sea pero la tarea llega. Por eso uno se da cuenta que están motivados y los mismos padres de familia les colaboran en ese sentido. A los padres de familia por general les gusta que se les hable de religión”.

Los docentes conciben que el área ERE debe abordarse desde la transmisión de experiencias de fe, donde se comparta la convicción religiosa y se vaya consolidando dentro del aula de clase; esto confirma el estudio realizado por Tafur y Tobar (2015).

A la hora de realizar la práctica pedagógica se sigue encontrando el modelo tradicionalista donde el docente transmite los conocimientos que adquirió desde su formación escolar sin tener en cuenta que las generaciones han ido evolucionando y requieren de otros métodos y contenidos que contribuyan a la formación de una generación más actualizada (p. 86).

Es importante reflexionar sobre el papel trascendente de las prácticas pedagógicas de la ERE en cuanto a la formulación del proyecto de vida de los estudiantes, señalando que todas las personas están siempre cuestionándose sobre su sentido de vida, con todas sus implicaciones religiosas y éticas. Es por ello que los estudiantes se hacen preguntas sobre ¿quiénes son? ¿A dónde voy? ¿Para qué estoy aquí?; preguntas sobre las limitaciones de la vida, los fracasos y la muerte. La ERE debe llevar al estudiante a explorar la forma de darles respuesta a dichos interrogantes permitiéndoles establecer hitos y perspectivas reales, dándole espacios para compartir diferentes opciones de solución a estos cuestionamientos, y con miras al mejoramiento de la sociedad, sin importar la fe que se profese al respecto Posada (2012):

En todo caso, una y otra, confesional o no confesional, católica o de otra denominación, la educación religiosa escolar tendrá que apuntar a educar ciudadanas y ciudadanos comprometidos con la realidad social en que viven y a crear actitudes de respeto y tolerancia hacia la diferencia (p. 97).

Por otra parte resulta oportuno considerar, las concepciones que los docentes manejan sobre el modelo educativo Escuela Nueva

con el que llevan trabajando por más de veinte años; constantemente en sus intervenciones se vislumbra un significativo acercamiento a la razón de ser de este modelo:

P 2: la escuela nueva es donde nosotros los docentes somos una guía, un orientador, nosotros guiamos, orientamos, explicamos al estudiante estamos en puesto por puesto en cada grupo con ellos, ellos trabajan en comunidad, ellos trabajan en comunidades, en grupitos entonces ese es el programa escuela nueva y nosotros esto y eso es lo que nosotros trabajamos.

Los docentes comprenden que el modelo educativo de Escuela Nueva, permite una relación más personalizada del proceso educativo al igual que Mogollón y Solano (2011):

La escuela activa es un enfoque pedagógico integral que promueve la instrucción personalizada y la creación de vínculos fuertes entre la escuela y la comunidad para asegurar que los niños y niñas aprendan competencias que les sirvan para la vida.

Los resultados muestran la prevalencia en las categorías inductivas: Falta de formación apropiada de los docentes, desconocimiento de lineamientos y estándares falta de material didáctico apropiado para la orientación del área y flexibilidad de la evaluación lo que permite comprender la falta de formación especializada en el área influye de manera notoria en el desempeño de los docentes como también la ausencia de material de apoyo apropiado para la orientación del área; la existencia de vacíos conceptuales dentro del desarrollo de los momentos pedagógicos, en la mayoría de los casos, no ostentan formación especializada en el área. Lo cual confirma lo que dice Corradine (2016) “En educación religiosa, parece que también nuestro país ha fracasado, según se desprende de las investigaciones realizadas en Enseñanza Religiosa Escolar (ERE). “Si la educación religiosa no se hubiera quedado en algo memorístico, sino que realmente hubiese sido una experiencia de formación, este país sería diferente”, dice el experto en estudios religiosos y doctor en teología José Luis Meza Rueda (2011) de este modo: “Un

buen porcentaje de colombianos podría recitar de memoria los diez mandamientos de la religión católica, pero si realmente hubiéramos aprendido el ‘no matarás’, el ‘no robarás’, o el ‘no mentirás’, nuestro país no tendría los índices dramáticos de homicidios, desplazamiento forzado, corrupción y desconianza en el otro. El día a día nos demuestra que no aprendimos”. Lo anterior muestra que la ERE se está quedando en el aire y se ha perdido el verdadero sentido de la formación moral que debe hacer parte de la dimensión espiritual en la ERE.

Prácticas pedagógicas de la ERE muestran presencia de los saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos

Los hallazgos obtenidos con observación de las prácticas pedagógicas desde la categoría epistemología de la ERE, mostraron las siguientes categorías inductivas apropiación de lineamientos y estándares, orientación de la ERE, adecuación en la ere a problemáticas del contexto, dominio conceptual (formación en valores y desarrollo del pensamiento crítico, pluriculturalidad y libertad religiosa; seguidamente en la categoría pedagogía de la ERE, se analizaron desde las observaciones el desarrollo de la clase, estrategias de trabajo evidencia del desarrollo de competencias, rol del estudiante en la clase de ERE, y finalmente en la categoría didáctica de la ERE, coherencia con el modelo educativo escuela nueva, organización de los momentos pedagógicos descripción de los criterios de evaluación, recursos y materiales, evidencia del desarrollo de competencias (saber comprender, saber dar razón de su fe, saber integrar fe y vida y saber aplicar a la realidad).

En consideración a lo anterior, los resultados evidencian que en la categoría inductiva que mostró recurrencia, formación en valores, existe coherencia entre lo que está planteado en los lineamientos, los planes y proyectos institucionales; lo que los docentes dicen que hacen y lo que en realidad se puede observar en sus prácticas pedagógicas, encontrando una coincidencia entre la apuesta nacional, la apuesta institucional y la práctica real en el aula.

Por el contrario observaciones de aula, permitieron encontrar la incoherencia entre lo escrito en las orientaciones nacionales, las orientaciones institucionales y la realidad del desempeño docente en el aula, en lo referente a la planeación de área, la pluriculturalidad religiosa, la libertad de credo, el confesionalismo y la memorización de doctrinas a modo catecismo, el desarrollo de competencias del área y del pensamiento crítico en los estudiantes a través de la ERE

Los docentes, aunque tienen herramientas como plan de área, la imparten en su mayoría de veces de manera improvisada, haciendo que las clases se limiten casi que exclusivamente a la comprensión de textos bíblicos o en su defecto en un solo caso a la comprensión de videos con historias bíblicas. Al respecto es importante mencionar que los docentes que fueron observados son quienes mayor tiempo tienen laborando en el centro educativo estudiado, por lo tanto son docentes de edad avanzada a quienes les cuesta el manejo de herramientas tecnológicas, por lo anterior y citando a Porlan (2002) “Con frecuencia, un sector importante del profesorado tiende a pensar que, en lo esencial, hay una única forma de hacer las cosas en el aula” (p. 4), pues si en tanto tiempo (un promedio de 20 años) se han hecho las cosas del mismo modo, no se ve la necesidad de cambiarla; aunque en su discurso planteen la urgencia de cambiar y actualizarse falta mayor voluntad para lograr esta finalidad

Cabe anotar que aunque se “aplica” un modelo educativo activo los resultados arrojados dan cuenta, de unas características pedagógicas abordadas por los docentes donde prima un modelo con mucha influencia tradicional, conductista, basado en fijación de conocimientos y acumulación de aprendizajes, en el cual el docente se dedica a transmitir información en las prácticas pedagógicas, según Porlan (2002) “Por tanto, asumamos con normalidad que hacemos lo que se espera que hagamos, lo que se viene haciendo desde siempre en la enseñanza reglada, lo que hemos aprendido en los otros y, en definitiva lo que sabemos hacer”, por otro lado según lo observado, ninguno de los docentes cuenta con una programación anual

desarrollada, manifiestan dificultad, pues manejan aulas multigrado con seis grupos al tiempo y que deben impartir las nueve áreas.

De otra parte, ninguno de los informantes cuenta con un proceso de formación disciplinar en el área de educación religiosa, con lo que muestra la inexperiencia de realizar un plan de curso en el área, motivo por el cual los docentes no presentan la propiedad de los temas que corresponden a la planeación pertinente del área de religión; lo cual genera que las clases sean de otro modo como: solo manifestaciones propias de su experiencia de fe, motivadas por las religiosidad popular del contexto de sus sedes educativa donde redonda la ERE de corte confesional.

En cuanto a las estrategias usadas los docentes afirman que (P 4) “hay clases que se dictan así, un tema para todos; pero hay otras que se orientan por medio de los textos, se orienta por medio de los textos a cada grupo se le da un texto” se observa entonces que cuando se trabajó por textos para cada grado son temas diferentes, y aunque la guía tiene un lenguaje que le es comprensible a los niños y éstos realizan la actividad sin requerir la presencia de la docente; se puede notar que realmente no se ha desarrollado mayor competencia que la de comprender lo que se lee. La docente valida el trabajo de los estudiantes en pocas ocasiones, dado que debe hacerle seguimiento a todos en el mismo momento; también se observa que los niños que cursan grado de aprestamiento no realiza ninguna actividad en la ERE por lo contrario realizan planas y ejercicios de motricidad fina. No obstante en palabras de Mogollón y Solano (2011)

Considerar al estudiante protagonista de su propio proceso de aprendizaje no es dejarlo solo o con su equipo desarrollando una guía de autoaprendizaje. Significa interactuar con él y con su equipo en un ambiente de diálogo y de intercambio de información donde el docente sin dictar clase magistral ofrece sus puntos de vista y sus conceptualizaciones para ayudar a cada estudiante y a cada grupo a aprender y sobre todo a ser conscientes del proceso que siguen para aprender. Se busca además establecer relaciones democráticas con los niños y niñas y per-

mitirles desarrollar su autoestima, su autonomía, su capacidad para asumir roles de liderazgo (p. 12).

En el aula se evidencia la aplicación del Modelo escuela nueva, en el trabajo grupal se destaca la importancia de que cada niño posea unas habilidades que desarrollan más que otros, por eso, cuando se unen varios niños con distintas habilidades, se potencia el aprendizaje al aprender el uno del otro. Pues en el Modelo educativo Escuela Nueva según Mogollón (2011) “Si el niño o niña se considera actor principal del proceso, si es protagonista de su propio aprendizaje, la verdadera interacción es hablar con el niño o niña y no hablarle al niño o niña” (p. 22) de allí que los docentes tomen el rol como acompañantes del proceso brindando espacios para su propia construcción del pensamiento, de acuerdo con lo planteado en el Modelo Educativo en la ERE, la organización de las mesas por grados, la dificultad por la ausencia de guías o cartillas apropiadas, hace que los docentes busquen diferentes escenarios o prefieren enseñar a los estudiantes contenidos propios de la fe católica (el rezo del rosario, asistir a misa, las oraciones, tiempos litúrgicos, entre otras) a modo de catequesis vinculando de cierta manera la adhesión que se tiene al contexto sociocultural del centro educativo rural investigado.

Otro de los aspectos fuertes reflejados en las prácticas es la formación en valores, los docentes de manera recurrente se valen de cualquier actitud del estudiante para fortalecer valores, pero no se muestra una secuencia didáctica específica para trabajarlos sino que más bien se hace en la marcha de manera improvisada y tomando situaciones que se presentan dentro del aula. Todos los docentes manifiestan en su discurso de la ERE la forma en cómo deben comportarse en relación con sus semejantes y con un ser superior; es importante resaltar que dentro de las observaciones consignadas los docentes desde su discurso hablan de la importancia de que el docente de testimonio de su actuar desde los propios valores religiosos. En este aspecto además de existir coherencia entre la apuesta nacional y la institucional se puede determinar concordancia entre lo que el maestro dice y lo que evidentemente, hace en el aula.

Posteriormente, al analizar las barreras para impartir adecuadamente la ERE, surge como primer inconveniente, la escasa dotación en las Sedes educativas de esta área, los docentes se quejan de la poca ayuda didáctica de la que pueden echar mano, en la mayoría de casos ha sido material financiado con los propios recursos del docente incluyendo libros desactualizados y biblias ante las entrevistas realizadas a los docentes se permite notar la desactualización por parte de los docentes y la falta de criterios profesionales para seleccionar el material de apoyo en el área, lo que sin lugar a dudas no tendrá el impacto esperado en el desarrollo de las competencias del área, en otros casos estos libros son donados por la diócesis de Cúcuta con una marcada influencia del catolicismo, lo que manifiestan no es lo ideal, pero por lo menos es un material de mucha ayuda.

En cuanto al rol del estudiante se concibe como protagonista de su aprendizaje, se evidenció siempre el liderazgo de algunos estudiantes quienes guían el trabajo de los demás compañeros desde sus textos guías; mientras la docente se desplaza constantemente por todas las mesas de trabajo, prestando especial atención a los grados inferiores; cuando algún grado tiene dificultades ella se acerca para ayudarles a aclarar sus dudas e interrogantes o también para explicar las actividades que deben realizar individualmente o en equipos; aunque esto no ocurre en todas las sedes se logra vislumbrar en la mayoría de veces que las prácticas pedagógicas en la ERE son fruto también del Modelo Educativo Escuela Nueva que permite que el estudiante dirija su ritmo de aprendizaje y que el “aprender haciendo” se convierta en el eje principal del desarrollo de la clase, los docentes son muy enfáticos al afirmar que para ellos es importante que sus estudiantes participen activamente de las clases de ERE y que se ayuden entre ellos para lograr un aprendizaje efectivo.

Con referencia a la evaluación, consideran que la ERE es algo abstracto difícil de evidenciar (P 5) “Yo no puedo evaluar la fe, o sea la fe no la puede evaluar, porque cómo, o sea la fe es algo como trascendental, no se puede evaluar la fe. Los valores, yo por ejemplo en mi caso los valores”. Sin embargo, revisan los compromisos de

la clase anterior, y fortalecen por medio del discurso valores como la responsabilidad en sus tareas; también aclaran algunas dudas o malos entendidos y fortalecen los saberes que han construido en familia, esto evidencia algún tipo de seguimiento, en la realización de las actividades, aunque esta práctica, no concuerda con los lineamientos del MEN en cuanto a evaluación se refiere, en este sentido, la evaluación formativa dentro del Modelo Educativo Escuela Nueva según (Palomino, 2011):

Debe contribuir al desarrollo de principios necesarios y suficientes que posibiliten las condiciones del reconocimiento de diversidad humana en todas las épocas y ahora más que antes, de convivencia en el respeto y celebración común de la dignidad humana y de la comprensión en el reconocimiento de las diferencias ideológicas y religiosas.

Con esta mirada; Zuluaga invita al docente a revisar su práctica pedagógica, a definir su saber pedagógico de manera que en él este inmerso sí en un contexto, pero que igualmente le permita orientar asertivamente la disciplina como tal, para que éstas sean el espacio para que el estudiante se cuestione sobre los contenidos que se imparten y que se vuelva crítico ante lo que la ERE le propone, no obstante los docentes perciben esta necesidad en los estudiantes.

(P 5) “inclusive ellos preguntan qué porque Dios creo las cosas cual es Dios quien es Dios porque dicen que Dios que Jesús entonces uno busca la manera de darle una respuesta según de lo que uno ha aprendido en la religión”.

Pinillo (1996), al respecto afirma

La enseñanza crítica de la religión, la verdadera asignatura pendiente para nosotros, no consiste en informar sobre el fenómeno religioso de manera aséptica y dejando a un lado la opción personal de fe o no fe de quien la enseña o aprende. Ninguna religión puede enseñarse críticamente desde la neutralidad. Si ya es difícil enseñar cualquier materia, como lo es en general separar la opinión de la información, en este caso resulta imposible. La diferen-

cia que hay entre la enseñanza catequética y la enseñanza crítica no está en que la primera suponga la fe y la segunda la excluya, sino que la primera es educación en la fe y la segunda educación para creer o no creer responsablemente (p. 159).

Es importante enseñar al educando a plantearse preguntas sobre el saber religioso, que sea capaz de evaluar y de identificar la información relevante en su experiencia, capaz de darle interpretaciones coherentes a situaciones de la vida en el campo espiritual, que él mismo construya sus definiciones, soluciones y conclusiones que esté abierto a analizar desde varias perspectivas; de esta manera se convertirá en una persona capaz de analizar las causas de los hechos y sus consecuencias y por supuesto desarrollará habilidades que le permitan comunicar de manera efectiva para resolver problemas complejos.

Conclusiones

Al hacer el análisis de las exigencias curriculares de las políticas del Ministerio de Educación Nacional frente a la apuesta formativa institucional en la Educación Religiosa Escolar a partir del Modelo Educativo Escuela Nueva de un Centro Educativo Rural en Norte de Santander, se encontró que la ERE tiene sentido en cuanto desarrolla la dimensión espiritual del educando en miras a una verdadera formación integral de la persona, no obstante no alcanza a cumplir con este fin dado que se toma como una educación religiosa confesional y no pasa de ser más que un adoctrinamiento, los docentes desconocen la apuesta nacional de la ERE descrita en los lineamientos y carecen de una planeación debidamente estructurada y en concordancia con la misma.

En cuanto a las concepciones frente a la ERE, en la parte epistemológica no hay claridad por parte de los docentes de los saberes propios de la disciplina, de las competencias que ésta debe desarrollar en el educando y tampoco en el conocimiento de los lineamientos curriculares; por esto el plan de área se limita a un texto de editorial donde muchas veces no se tiene en cuenta el contexto rural en el cual está inmersa la institución.

En cuanto a la parte pedagógica y didáctica, los docentes se ven en dificultades al momento de diseñar estrategias para el aprendizaje de la Educación Religiosa Escolar, esto debido a la poca formación en el área, muchos docentes no le dan la importancia que esta amerita. En este orden de ideas la Educación Religiosa Escolar vista en el contexto de las escuelas unitarias debería tener también un diseño curricular acorde con el modelo educativo que en ellas se implementa.

Después de esta investigación se puede decir que hay falta de concordancia entre los fines, los contenidos y la didáctica con el modelo educativo Escuela Nueva implementado especialmente en la ERE en los grados de básica primaria, además se puede captar en los docentes algunas dificultades como la fusión del área de Educación Religiosa Escolar, con el área de Educación Ética y Valores, la organización del área de ERE como proyecto pedagógico, la intensidad horaria reducida, en algunos casos la omisión total del área; no se reconoce el área como fundamental y obligatoria y se confunde en algunos casos la libertad de cultos.

Finalmente, en el estudio realizado se encontró que la ERE impartida no cumple con los aspectos característicos en su totalidad del Modelo Educativo Escuela Nueva, de manera unificada se le concibe como un modelo que centra su atención en el educando, es flexible, responde a los ritmos de aprendizaje, la evaluación es un proceso; la mayoría de los docentes tienen conocimiento teórico del modelo, saben sus características, la forma de aplicarlo y los diferentes componentes. No obstante en la ERE a nivel práctico, los docentes pocas veces aplican dichos principios, se observa que algunos de ellos tienden a trabajar de manera tradicional.

Referencias

- Conferencia, E. d. (2009). Lineamientos de Educación Religiosa. Bogotá.
- Coy, M. E. (julio-diciembre de 2009). Educación Religiosa Escolar ¿Qué? y ¿Para qué? Redalyc.org, 51(152), 49-70.

- Jaramillo, J. (2002). *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*. Colombia: Alfaomega.
- López, J. C. (2014). *La Educación Religiosa Escolar en Colombia: Su enseñanza en un contexto pluralista y humanizante*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Martínez Miguelez, M. (2006). *La Investigación Cualitativa (Síntesis Conceptual)*. Revista IIPSI, 123-146.
- Meza, R. J. (2011). *Educación Religiosa Escolar, Naturaleza, Fundamentos y Perspectivas*. Bogotá.: San Pablo.
- Mogollón, O. & Solano, M. (2011). *Escuelas Activas Apuestas para mejorar la calidad de la educación* (A. Flórez, Ed.).
- Palomino, J. J. (2011). *La evaluación en la ERE*. En J. L. Rueda, *Educación Religiosa Escolar, Naturaleza, Fundamentos y perspectivas* (págs. 323 - 364). Bogotá: San Pablo.
- Pinillo, J. B. (1996). *La intolerancia entre el fanatismo y la indiferencia*. Pamplona: Verbo Divino.
- Porlan, R. (2002). *Hacia un modelo de enseñanza - aprendizaje basado en la investigación*. Madrid: Diada Editorial SL.
- Posada, I. C. (2012). *Educación Religiosa Escolar en contextos plurales: Lectura teológica del caso Colombiano*. Ciencias Sociales y Religión., 74-104.
- Restrepo, M. y Campo, R. (2002). *La Docencia como Práctica: Un concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Facultad de Educación Universidad Javeriana.
- Samaniego, D. (13 de Abril de 2011). *Mis Estudios Ciencias Religiosas*. Recuperado el 03 de Febrero de 2016, de <https://cienciasreligiosas.wordpress.com/2011/04/13/marco-teorico-2/>
- Seijo, C. (2009). *Los valores desde las principales teorías axiológicas, cualidades apriorísticas de las cosas y los actos humanos*. Economía, 145-160.
- Suárez Medina, G. A., Meza Rueda, J. L., Garavito, D. d., Lara Corredor, D. E., Casas Ramírez, J. A. y Reyes Fonseca, J. O. (enero - junio de 2013). *Educación Religiosa Escolar en clave liberadora: Elementos constitutivos*. Scielo, 219-248.

Tafur, J. J. & Tovar Bocanegra, V. (2015). Características de la Educación Religiosa Escolar en las Instituciones educativas de la ciudad de Ibagué. Ibagué: Universidad del Tolima.

Zuluaga, O. L. (1999). Pedagogía e historia. Santa Fe de Bogotá: Universidad de Antioquia.

Capítulo 11

Prácticas pedagógicas en la enseñanza de la informática y tecnología: perspectiva desde el docente^{1*}

*Andrea Johana Aguilar Barreto², Ana Milena Corredor³,
Adriana Laguado⁴, José Gerardo Chacón-Rangel⁵*

Resumen

Las practicas pedagógicas se caracterizan por ser una serie de procedimientos que se ejecutan en las instituciones educativas con el ánimo de exponer los conocimientos hacia los estudiantes de una forma más fácil de interpretar, donde los docentes y directivos cumplen una función importante y pertinente siendo ellos los encargados de direccionar este tipo de procesos. En el desarrollo del trabajo investigativo se establece como principal objetivo la caracterización de estos procesos entorno a la tecnología e informática los cuales presentan relación con la globalización en el mundo, siendo un aspecto innovador que ha generado diversos beneficios y progresos en distintos ámbitos, entre ellos el educativo.

Palabras clave: Práctica pedagógica, tecnología, informática, institución educativa.

* Ver página siguiente.

- 1 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.
- 2 Abogada, Universidad Libre. Administradora, ESAP. Licenciada en Lengua Castellana, Universidad de Pamplona. Especialista en Orientación de la conducta, Universidad Francisco de Paula Santander. Especialista en Administración Educativa, UDES. Doctora en Educación, UPEL. PhD (c), innovación educativa y TIC. Investigadora de la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. Correo: andreitajagUILar@gmail.com
- 3 Licenciada en Matemáticas y Computación. Correo: mijoca_768@hotmail.com
- 4 Licenciada en educación con énfasis en Informática. Correo: adrianalaguardo@outlook.es
- 5 Ingeniero de Sistemas. Doctor en innovaciones educativas. Magíster en Ciencias de la Computación e Inteligencia Artificial. Correo: j.chacon@unisimonbolivar.edu.co

Pedagogical Practices in Teaching of Computing and Technology: Perspective from the Teachers

Abstract

Pedagogical practices are characterized by a number of procedures conducted in educational institutions with the aim of exposing knowledge to students in an easier way of interpreting, where teachers and administrators play an important and relevant role being them responsible for directing these processes. In the development of research work is established as main goal the characterization of these processes around technology and computing which have relation to globalization in the world, being an innovative aspect that has generated various benefits and progress in various fields, including education

Keywords: Pedagogical practice, technology, computing, educational institution.

Introducción

En el mundo del siglo XXI, debido a los avances en ciencia y tecnología, se ha hecho necesario y pertinente revisar y ajustar los cambios técnicos en general y en tecnología e informática en particular, con relación a los procesos de formación de los docentes y por ende de los educandos en todos los países del mundo; para ello se hace pertinente encontrar practicas pedagógicas que permitan crear un espacio propicio para la formación de estas competencias, las cuales desde una perspectiva eminentemente académica como lo define Pimienta (2008) como “el conjunto de conocimientos, habilidades,

destrezas y valores en el contexto socio-histórico específico, que permite a la persona humana resolver los problemas satisfactoriamente” (p. 25).

Al reconocer la forma en que hacen presencia los saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos en la práctica de los maestros del área de Tecnología e Informática en los Grados Cuarto y Quinto de Primaria en la Institución. Se escudriñó si era una debilidad dentro del proceso de formación, la ausencia de gestión de los recursos tecnológicos institucionales, que estaban dentro de los objetivos fundamentales que propusieron y promovieron la correcta utilización y mantenimiento de las herramientas tecnológicas y que, además, estimularan a los maestros para que en el desarrollo de los ejercicios académicos en las aulas utilizaran adecuadamente estos recursos. Se planteó que es necesaria la capacitación para todos los docentes, de manera que permita sensibilizarlos e involucrarlos en el mundo tecnológico y así desarrollar las competencias necesarias para su quehacer pedagógico que genere sentido de pertenencia hacia los recursos y la Institución.

Se confirma la anterior afirmación en la tesis Doctoral de Agudelo Sedano (2008) donde este concluyó, que, no obstante, el gobierno y ministerio de educación ha instaurado el uso de las TIC en algunas regiones del país, en Cúcuta “los docentes han creado un muro en la aceptación de este recurso, ya que el analfabetismo informático es elevado en el personal docente que va en contravía con la necesidad de la información globalizada” (p. 338). Además, son muy pocos los docentes que están capacitados en los cuatro niveles de formación de las TIC, esta situación es recurrente (p. 339). Por otro lado, Gómez (2010) advierte que en los Santanderes:

(...) los profesores mantienen sus métodos de enseñanza tradicional. En conversaciones informales han manifestado algunos, (en los dos colegios) falta de conocimiento y habilidades para acompañar a sus estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje mediado por el uso de las TIC mostrando incluso actitudes y opiniones dispares hacia su uso y efectividad. Es aquí donde vale

la pena preguntarnos ¿cuál es el verdadero significado que le dan los profesores al uso de estas tecnologías?, y estudiar a fondo la causa de su uso o no uso en el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las diferentes áreas de estudio de la educación básica. Las TIC en muchos de los casos no son usadas como una herramienta esencial para tener acceso a la información; no podemos desconocer que la educación en Colombia hace parte de la globalización y exige aumentar infraestructura y uso de los tics como una herramienta que contribuya a determinar la calidad de vida de los ciudadanos, las condiciones de trabajo y la competitividad global de la industria y los servicios (p. 16).

Desde lo local, la Secretaría de Educación Municipal de Cúcuta (2014) estableció convenios con las universidades regionales para mejorar la formación de sus docentes, quienes, por la situación anteriormente citada, requieren que se garantice durante todo el año escolar la conectividad a las Instituciones Educativas, que tampoco cuentan con suficiente infraestructura tecnológica para apoyar la creación de ambientes de aprendizaje de los maestros y menos aún de los estudiantes.

Marco teórico

Evolución de las orientaciones nacionales

Colombia, desde mediados de la década de 1990 ha sido partícipe de las orientaciones y planteamientos que desde la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC) que ha establecido respecto a la existencia de “consenso acerca de que la formación inicial y permanente de docentes es un componente de calidad de primer orden en el sistema educativo” (MEN, 2014, p. 71).

Otro organismo multilateral que indica la importancia urgente de fortalecer el capital humano, de manera que se asegure el crecimiento económico de las naciones por medio de una educación de calidad y pertinencia, es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En el caso de Colombia, la dificultad para cumplir esta instrucción radica en que ha sido muy difícil, por múlti-

ples situaciones, (políticas, económicas, sociales y culturales) “lograr que cada vez más estudiantes de los estratos socioeconómicos más bajos, accedan a un aprendizaje de calidad y, por ende, al éxito profesional y a un proyecto de vida enriquecida por la experiencia vital” (MEN, 2014. p.2). Este contexto obliga a que el Ministerio haga un análisis profundo del actual sistema educativo, que, ante las evidencias de bajo desempeño, tiene que revisar la calidad de los programas de formación inicial, establecer normas de referencia más exigentes para autorizar y renovar sus registros calificados y ofrecer incentivos académicos, económicos y sociales para que los mejores se orienten hacia formarse en la profesión docente, propendiendo por asegurar un “buen educador”.

Los maestros, considera el MEN (2014), no pueden seguir siendo vistos como una combinación de saberes y de “esquemas operativos derivados del estudio de los diferentes campos de conocimiento, desarticulados entre sí, tanto en lo epistemológico como en lo disciplinar, lo pedagógico y lo didáctico, pues es a través de la interacción entre los conocimientos especializados de la educación (pedagogía y didáctica fundamentalmente), las disciplinas objeto de enseñanza, la calidad de las prácticas y la investigación, que se logra promover y concretar el aprendizaje de los estudiantes, el cual debe ser significativo, comprensivo y relevante, tratándose de la formación inicial de docentes” (MEN, 2014, p. 2). Por lo tanto, el Ministerio plantea la urgencia de reformular los lineamientos de calidad de los programas de pregrado en educación, por medio de exigencias adicionales en las condiciones de calidad que permitan “elevar sus estándares y promover la existencia de programas de excelencia académica que mejoren la calidad de la formación del docente y así contribuir a mejorar los aprendizajes de los estudiantes” (p. 3).

Tradicionalmente, se ha entendido que el proceso educativo, es el “conjunto de actividades, mutaciones, operaciones, planificaciones y experiencias realizadas por los agentes perfectivos del hombre, en virtud de las cuales la educabilidad se convierte en realidad” (Gutiérrez, 2003). Sus principales actores son los profesores y los es-

tudiantes. Se ha asumido desde tiempo atrás como una relación que se establece entre el enseñar y el aprender, (causa-efecto) en la cual el profesor enseña (transmite) contenidos que deben ser aprendidos (memorizados) por el estudiante. En Colombia, aún es una forma aceptada y sostenida por muchos docentes, quienes a pesar de las instrucciones y formaciones que ha aportado el MEN y las universidades, continúan actuando como los actores mencionados.

La realidad en cuanto a calidad y a procesos de enseñanza aprendizaje, desactualizados y con resultados poco satisfactorios que los estudiantes logran en los diversos programas de formación, está siendo reemplazada por nuevas propuestas como aprender a aprender o aprender a pensar, que significan cambios en el sistema y en las instituciones educativas, en cuanto a las necesidades hacer ajustes en la formación y contenidos curriculares. La nueva tendencia de enseñar a pensar y enseñar a aprender, significa una “transformación profunda de las funciones y tareas que ha desempeñado tradicionalmente el docente durante proceso de formación. Esas expresiones proponen como objetivo educativo fundamental el de preparar a los estudiantes para que aprendan mejor los contenidos de los planes de estudio, pero, adicionalmente, que aprendan los procedimientos para que dentro de la institución educativa y más allá de ella, puedan continuar aprendiendo” (Gutiérrez et al., 2003, p. 6).

En el siglo XV el concepto de competencias adquiere un sentido de confrontación, “competere se usa con el significado de pugnar con, rivalizar con, contender con, dando lugar a los sustantivos competición, competencia, competidor, competitividad, así como al adjetivo competitivo” (Tobón, 2006, p. 63). Otra definición, la que formula la compañía inglesa Ernst & Young, especializada en servicios profesionales del mundo, que incluyen auditoría, impuestos etc., define competencias como la “Característica de una persona, ya sea innata o adquirida, que está relacionada con una actuación de éxito en un puesto de trabajo. Todas las personas tienen un conjunto de atributos y conocimientos adquiridos o innatos” (2015). A este teórico le interesan aquellas características que logran eficacia y eficiencia en

las personas dentro de una empresa. Es decir, en estos ámbitos el término es instrumental y productivo, no es social ni educativo.

El volumen de tecnologías de la información que se encuentra en la actualidad es considerablemente superior al de hace muy pocos años. Los avances en tecnologías son permanentes y aparecen y desaparecen a una velocidad extraordinaria. Con la aparición de la radio, la televisión, se dio paso al vídeo, a los casetes de audio, se han incorporado los multimedia, los DVD, MP4, la Internet, la Intranet y con el paso del tiempo aparecerán muchas otras tecnologías que por ahora sobrepasan la imaginación y las necesidades de la época actual.

Parafraseando a Pimentel (2010), cuando afirma que, con el apogeo de las tecnologías de información y comunicación, se han transformado significativamente todos los ámbitos de la vida moderna, ya que uno de los beneficios de la modernidad es la velocidad del avance tecnológico. Es de aceptación general que esta es la era del conocimiento, lo que significa que el trabajo está cada día más basado en este y que, por lo tanto, se asume como poder, entendido como el saber y el dominio de las competencias requeridas por la misma sociedad que concibe y valida al individuo si este es poseedor de conocimientos tecnológicamente reconocidos. Ahora bien, no se trata de incorporar estas tecnologías por el simple hecho de que ahí están; “deben formar parte de un claro proyecto educativo, del conocimiento y manejo de la información; así como de la voluntad para hacer los ajustes y adecuaciones que estas tecnologías demanden” (p. 1).

El ingreso de la comunidad desarrollada a la era del conocimiento y la tecnología informática comenzó hace cuatro décadas, cuando se habló por primera vez, de manera pública y común del concepto de Red. En la década de los años 50 se utilizó este concepto propio de los ámbitos militares para aplicarlo al control social, político, económico y estratégico de la humanidad. Posteriormente y debido al mismo avance de la tecnología militar, su aplicación facilitó el tránsito a la masificación y al uso y apropiación civil de esta tecnología.

Actualmente con la popularización del uso de la Red, la información es abierta y accesible a todos, desde el aula, el hogar o la oficina

las personas pueden leer periódicos de cualquier parte del mundo, se pueden visitar museos sin la necesidad de salir de la comodidad de los espacios conocidos, el acceso a las revistas electrónicas, a libros completos en pdf, otros programas, que permiten bajarlos al ordenador personal, coleccionarlos e imprimirlos o leerlos virtualmente. Esta tecnología dispone de potentes buscadores de información que en cuestión de segundos entregan los documentos y datos requeridos, “aunque el hecho de buscar información tiene su chiste y es necesario no únicamente saber lo que busco sino debo saber buscar, y eso es una habilidad para manejar la infinita información que se nos presenta hoy en día” (Pimentel et al., 2010).

Tal vez el escenario más trascendente para el avance y divulgación de las TIC es la educación porque facilita la acelerada transformación de la información en conocimiento. Los sujetos sociales que deben liderar esta transformación son los docentes, vistos como actores principales es que intermedian en el proceso de enseñanza aprendizaje y están convocados al cambio y a la ruptura de paradigmas que promuevan en los educandos, competencias y capacidades de autoaprendizaje, de acceso a la información para organizarla, jerarquizarla y enmarcarla dentro de su contexto social y cultural. Y esto solo lo pueden lograr por medio de la utilización de las TIC especialmente desde las áreas de tecnología e informática, de su infraestructura, acceso y conectividad para romper la brecha digital.

Colombia por medio del Ministerio de las TIC y del Min Educación, se ha propuesto hacer parte de los países más educados y actualizados en el manejo de las TIC (tecnología e informática), desde la escuela básica primaria hasta los niveles más altos de la educación superior, por ello ha participado en investigaciones y ejercicios académicos de importancia internacional como el organizado por la OEA y llamado “Virtual Educa Colombia, 2013” propuesto para “la realización y el fortalecimiento de proyectos innovadores en los ámbitos de la educación, la innovación y el desarrollo humano en 20 países de América Latina y el Caribe” y, al mismo tiempo, entendido como un espacio de convergencia para el intercambio de experiencias y bue-

nas prácticas vinculadas a la sociedad del conocimiento y a la innovación educativa desde todos los sectores gubernamental, académico, empresarial y la sociedad en general.

La importancia de los cambios en las prácticas pedagógicas en el mundo escolar, teniendo a las TIC 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, donde los conocimientos y habilidades en el uso de las tecnologías, está produciendo cambios acelerados y determinantes en la productividad, en la forma de vida e incluso en el ocio y en los aspectos educativos, prácticas pedagógicas y didácticas, que por obvias razones deben ser diferentes a los utilizados, previa la masificación de las TIC

Partiendo de definir tecnología desde la óptica de García Valcárcel (2003), quien llama tecnología de la información y las comunicaciones (TIC) al conjunto de tecnologías que permiten la adquisición, producción, almacenamiento, tratamiento, comunicación, registro y presentación de informaciones, en voz, imágenes y datos contenidos en señales de naturaleza acústica, óptica o electromagnética.

La revisión de teóricos expertos en estas temáticas, aunado al reconocimiento de las teorías pertinentes como práctica pedagógica, didáctica, didáctica digital, competencias básicas, competencias para el área de tecnología e informática, tecnología, entre otros, permitirán responder a los cuestionamientos planteados y permitirán la caracterización de las prácticas pedagógicas en el uso de las TIC, particularmente en el área de tecnología e informática de los docentes de preescolar (grado transición), identificando y valorando los aportes de dichos docentes.

Chaux, Lleras y Velásquez (2004), plantean en su trabajo “Competencias Ciudadanas: De los Estándares al Aula Una propuesta de integración a las áreas académicas” que las competencias ciudadanas son los conocimientos y habilidades que permiten que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. Como toda competencia, las competencias ciudadanas se evidencian en la práctica, en lo que las personas hacen. La acción ciudadana (ejercida

de manera autónoma y no por imposición por parte de otros) es el objetivo fundamental de la formación ciudadana. Sin embargo, para llevar a cabo una acción ciudadana es importante tener dominio sobre ciertos conocimientos, haber desarrollado ciertas competencias básicas y estar en un ambiente que favorezca la puesta en práctica de estas competencias (p. 20).

Las competencias ciudadanas se pueden diferenciar en distintos tipos: los conocimientos, las competencias básicas cognitivas, las emocionales, las comunicativas y las competencias integradoras. En esta sección se describen en mayor detalle cada uno de estos tipos de competencias. Ruiz y Chaux (2005), son los teóricos que desde las Universidades de Antioquia y de los Andes, aportan a la educación el conocimiento y manejo teórico y conceptual de competencias. El MEN le reconoce su teoría al respecto como “Las competencias ciudadanas son los conocimientos y las habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que hacen posible que las personas participen en la construcción de una sociedad democrática, pacífica e incluyente” (MEN, 2004). Dentro del desarrollo teórico de las competencias ciudadanas plantea las teorías de Competencias Comunicativas que comprenden “la capacidad de escuchar a los demás, tomar en cuenta lo que los demás piensan y defender las propias posiciones, basándose en argumentos elaborados y no en el poder” (Ruiz y Chaux, 2005).

Entre los cambios identificados por diversos estudiosos como Rodríguez y Vásquez (2013) en la misma dirección, están los comportamientos tradicionales de los docentes en cuanto a que su manejo de aula o práctica pedagógica suele verse “inconscientemente afectada por el propio estilo de aprender del educador y por ende, puede repercuten negativamente sobre los discentes con quienes no se tiene un perfil semejante e incidir con favoritismos hacia quienes clasifican de modo similar” (p. 4).

La formación y capacitación permanente son el soporte intelectual y emocional imprescindible para que el docente se fortalezca tanto para optimizar su estilo de aprendizaje preferido como para enriquecerlo con la incorporación de acciones y comportamientos

característicos innovadores durante su práctica docente. Toda la organización y planificación de la tareas e entiende como facilitación pedagógica; un ajuste que supone retos abordables; en el sentido de que se pueda afrontarlos gracias a la combinación de las propia s posibilidades y de los apoyos recibidos.

Las definiciones y conceptos que enriquecen y explican la investigación que se sustentan en este aparte del presente documento que gira en torno al planteamiento de la educación por competencias y de las CTS, particularmente el área de Tecnología e informática, además conocer el entorno donde se estructura y se consolida la investigación.

El concepto de Educación según Jacques Delors, dirigió en 1994 el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, titulado “La Educación encierra un tesoro” en este documento de muy alto valor académico, social del cual fue la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser. Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

Aprender a hacer a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la causa de la enseñanza por alternancia

Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos– respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz. Aprender a ser para

que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar... Mientras los sistemas educativos formales propenden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo. En esa concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de las nuevas políticas pedagógicas

En este orden de ideas, los estándares básicos de competencias constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo y la evaluación externa e interna es el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o tan cerca se está de alcanzar la calidad establecida con los estándares. Con base en esta información, los planes de mejoramiento establecen nuevas o más fortalecidas metas y hacen explícitos los procesos que conducen a acercarse más a los estándares e inclusive a superarlos en un contexto de construcción y ejercicio de autonomía escolar.

Las Competencias como concepto, tienen un sentido utilitario en el mundo del trabajo, desde este horizonte, se le entiende como una estrategia que se apoya fundamentalmente en el análisis de tareas, a partir de la cual se busca determinar las etapas puntuales en las que se debe formar un individuo en la adquisición de las habilidades y destrezas que le permitan un desempeño eficiente en su labor.

Metodología

Esta investigación se desarrolló teniendo en cuenta el paradigma Histórico Hermenéutico, guiado por el enfoque cualitativo integrado, desde un diseño etnográfico, método micro etnográfico. Los instrumentos de recolección de la información utilizados fueron:

el análisis documental, las observaciones de clase y las entrevistas a profundidad, con estos se identificaron las experiencias de los docentes en función de su práctica y el impacto en la enseñanza y aprendizaje de las Tics. El proceso investigativo fue orientado a la luz de tres categorías generales: epistemología, pedagogía y didáctica, estas fueron propuestas desde el macro proyecto de investigación 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*, dicho proyecto fue direccionado por la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta –Norte de Santander– Colombia, a través de sus grupos de investigación y en el marco de la Maestría en Educación.

Hallazgos

Relación entre la apuesta formativa nacional por competencias frente a la apuesta formativa institucional en el área de tecnología

La Apuesta Formativa Nacional en Tecnología, los redactores de la Cartilla 30 pretenden motivar a niños, niñas, jóvenes y maestros hacia la comprensión y la apropiación de la Tecnología desde las relaciones que establecen los seres humanos para enfrentar sus problemas y desde su capacidad de solucionarlos a través de la invención, con el fin de estimular sus potencialidades creativas (p. 5). Desde lo anterior, es importante conocer la realidad de “los procesos formativos y las prácticas pedagógicas de los maestros, destacando la preocupación por su calidad y el interés por el mejoramiento de la gestión, y los resultados del aprendizaje” (Unesco, 2015, p. 219).

Por consiguiente, se plantean por la UNESCO varios objetivos, entre los cuales se destaca, para esta investigación, la importancia del sexto objetivo en el que se propone: “Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más

elevados, para conseguir resultados de aprendizajes reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales” (Unesco, 2000, p.36). Dicho objetivo se centra en el mejoramiento de la calidad de la educación, quedando claro que se requiere una sociedad educada, con ciudadanos que posean competencias que les permitan vivir y participar activamente en el logro de un desarrollo sostenible para todos.

El Ministerio de Educación Nacional tiene en su apuesta de formación docente en competencias TI objetivos que fundamentan el ejercicio docente en esta asignatura con los siguientes contenidos: Motivar y mantener en los estudiantes un espíritu científico y tecnológico, de manera que pueda afectarse la realidad y la satisfacción de necesidades básicas, Reconocer en el saber tecnológico la solución a problemas del entorno y reconocer también el estudio de objetos y el diseño de materiales, las fuentes de energía y los sistemas tecnológicos como elaboraciones que permitirán la enseñanza de la tecnología en el aula, Desarrollar una reflexión crítica en los estudiantes a partir de las relaciones entre tecnología y sociedad por medio de procesos de comprensión, participación y deliberación. Esto sugiere a la escuela la formación de un ciudadano que interroge el papel de la tecnología en la sociedad sus alcances, desafíos, posibilidades y también sus consecuencias mediante el debate público, Construir y apropiarse del saber tecnológico, basado en la vivencia y en los contextos cotidianos, para comprender y reconocer los diversos conceptos relativos a la técnica y a los objetos técnicos que se construyen desde una dimensión práctica e interdisciplinar; e Implementar procesos de alfabetización tecnológica basados en conocimientos, formas de pensar y la capacidad para actuar, con el fin de que las personas puedan actuar asertivamente en sus contextos (Fundación Compartir, 2013).

Es claro que “el uso de tecnologías en la escuela propone como eje fundamental la alfabetización tecnológica, esto es, la posibilidad de comprender, evaluar, usar y transformar objetos y sistemas tecnológicos para redundar en el desempeño social y productivo de las

personas” (MEN, 2008), sin embargo, algunas tecnologías como lenguajes de programación para niños, ambientes virtuales de aprendizaje y pizarras digitales, han sido diseñadas específicamente con fines educativos y otras, como el software de diseño y la cámara digital fueron creadas con otros fines pero se han adaptado para usos pedagógicos y ya hacen parte de los instrumentos necesarios para el funcionamiento docente.

La Cartilla 30 del Ministerio de Educación Nacional titulada Ser competente en tecnología ;Una necesidad para el desarrollo! Publicada en 2008, contiene de manera clara y precisa toda la reglamentación, directrices y lineamientos establecidos desde el Ministerio, los conceptos sobre la tecnología que incluye, tanto “los artefactos tangibles del entorno artificial diseñados por los humanos e intangibles como las organizaciones o los programas de computador. También involucra a las personas, la infraestructura y los procesos requeridos para diseñar, manufacturar, operar y reparar los artefactos” (Ministerio de Educación Nacional, 2008).

El desconocimiento de una alta proporción de los docentes respecto a que son las TIC se observa especialmente en la forma como se sustenta en las aulas esta área de conocimiento, cuando solo es tecnología el computador, la Tablet o los celulares, software, aviones, pesticidas, plantas de tratamiento de agua, píldoras anticonceptivas y hornos microondas. Sin embargo, las TIC deben ser asumidas como la actividad humana en la cual la tecnología pensada busca resolver problemas y satisfacer necesidades individuales y sociales, transformando el entorno y la naturaleza mediante la utilización racional, crítica y creativa de recursos y conocimientos.

Otros aspectos igualmente importantes son el conocimiento y los procesos necesarios para crear y operar esos productos, tales como “la ingeniería del saber cómo y el diseño, la experticia de la manufactura y las diversas habilidades técnicas” (p. 5). Por otro lado, los redactores de la Cartilla 30 pretenden motivar a niños, niñas, jóvenes y maestros “hacia la comprensión y la apropiación de la tecnología desde las relaciones que establecen los seres humanos para enfrentar

sus problemas y desde su capacidad de solucionarlos a través de la invención, con el fin de estimular sus potencialidades creativas” (p. 5).

Otro documento aportado por el Ministerio de Educación Nacional es el denominado Competencias TIC para el Desarrollo Docente (2013), en él están planteados los lineamientos, recomendaciones, políticas de innovación y competencias TIC establecidas como necesarias, óptimas y adecuadas, que los docentes deben poseer para las prácticas pedagógicas en esta área del saber. Todo esto como consecuencia de los aportes de la UNESCO-OREALC (2007), respecto a lo planteado en el plan de Educación de calidad para todos es un asunto de derechos humanos. El Ministerio de Educación lo presentó en el Plan Sectorial de Educación, y lo validan los expertos y las experiencias exitosas citadas en el marco de referencia, para mejorar la calidad de la educación se requiere una estrategia integral con la institución educativa como centro de la intervención.

Praxis educativa frente a las exigencias de la enseñanza de Informática y Tecnología

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia en su proceso de modernización y actualización orientada desde los organismos multilaterales y supranacionales como la UNESCO y la OECD, ha ajustado sus políticas educativas y planteado programas y/o proyectos pedagógicos que buscan corregir, renovar, reorganizar y mejorar la calidad de la educación en todos los niveles, disciplinas y epistemes de la formación académica. El desarrollo de los instrumentos necesarios para cumplir estas orientaciones se traduce en la construcción de los estándares de calidad, encargados de reglamentar, coordinar y unificar los contenidos mínimos que la comunidad educativa debe aplicar y apropiarse en cada área y nivel educativo en particular. Para cumplir estas metas, las instituciones educativas públicas y privadas en general, deben trabajar en la organización de sus planes de estudio, currículos, planes de área, planes de asignatura y planes de aula.

Estas herramientas direccionadas desde el MEN, constituyen las políticas que soportan el análisis en la investigación desarrolla-

da, desde lo epistemológico, lo pedagógico y lo didáctico. Desde la Cartilla 30 “Ser competente en tecnología: Una necesidad para el desarrollo” (2008). Se establecen las directrices a seguir y según lo expuesto por la Ministra Vélez en la presentación de este documentos plantea:

Las orientaciones generales para la educación en tecnología que presentamos en esta guía pretenden motivar a niños, niñas, jóvenes y maestros hacia la comprensión y la apropiación de la tecnología desde las relaciones que establecen los seres humanos para enfrentar sus problemas y desde su capacidad de solucionarlos a través de la invención, con el fin de estimular sus potencialidades creativas (p. 4).

Desde las unidades de análisis anteriores, la tecnología e informática, como “actividad humana, busca resolver problemas y satisfacer necesidades individuales y sociales, transformando el entorno y la naturaleza mediante la utilización racional, crítica y creativa de recursos y conocimientos” (p. 5), y es que siguiendo lo anteriormente expuesto, en este trabajo de investigación se establecen las reales actuaciones de los docentes frente a sus prácticas pedagógicas en estas competencias, después de aplicar los instrumentos necesarios para caracterizarlas en torno a la enseñanza de la tecnología e informática en la básica primaria en los grados 4 y 5 de la institución educativa pública en estudio.

Frente a esto, los docentes tienen un bajo dominio conceptual, ausencia de competencias TIC, una visión limitada y deformada de la tecnología. Estos ítems se desarrollaran a continuación. Se sustentan desde por las expresiones de los docentes en los diarios de campo y la entrevista, además se soportan desde las teorías citadas en esta investigación.

En el análisis teórico sobre el dominio conceptual de los maestros de tecnología, Orozco (2010), plantea que este “hace referencia a aquellas capacidades y habilidades que se ponen en juego por efecto de la construcción, apropiación y comprensión de conocimientos,

la integración de saberes dentro de los esquemas conceptuales y la concepción del mundo de los individuos” (p. 98).

Frente a la ausencia de competencias TIC, son trascendentes para esta discusión, el decreto 2647 de 1984 del Ministerio de Educación Nacional en el cual se fomentan las innovaciones educativas en el sistema educativo nacional, y en su artículo 1 reza “innovación educativa toda alternativa de solución real, reconocida y legalizada conforme a las disposiciones de este Decreto, desarrollada deliberadamente para mejorar los procesos de formación de la persona humana” (MEN, 1984). Debe aplicarse en todos los niveles de formación académica y son los docentes los llamados a hacer este ajuste.

Ahora, si se pretenden mejorar estos procesos a partir de innovaciones, se requiere contar con docentes competentes y que estén dispuestos a apropiarse e implementar estas nuevas tecnologías. Según la educación por competencias: cada docente, sin importar su área disciplinar, debe contar con los conocimientos, habilidades y destrezas en el campo de las tecnologías y la informática, con la intención de saber aplicarlos en los contextos necesarios y adecuados a la resolución de problemas. Las tecnologías que pueden ser de uso pedagógico, requieren de cinco competencias específicas que el docente debe buscar poseer para hacer buen uso de las TIC; éstas son determinadas y definidas de la siguiente manera: Tecnológica, capacidad para seleccionar y utilizar de forma pertinente, responsable y eficiente una variedad de herramientas tecnológicas entendiendo los principios que las rigen, la forma de combinarlas y las licencias que las amparan. Comunicativa, capacidad para expresarse, establecer contacto y relacionarse en espacios virtuales y audiovisuales a través de diversos medios y con el manejo de múltiples lenguajes, de manera sincrónica y asincrónica. Pedagógica, capacidad de utilizar las TIC para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, reconociendo alcances y limitaciones de la incorporación de estas tecnologías en la formación integral de los estudiantes y su propio desarrollo profesional. De Gestión, capacidad para utilizar las TIC en la planeación, organización, administración y evaluación de manera

efectiva de los procesos educativos; tanto a nivel de prácticas pedagógicas como de desarrollo institucional.

Investigativa, capacidad de utilizar las TIC para la transformación del saber y la generación de nuevos conocimientos. Por lo tanto, no basta con definir usar una herramienta tecnológica, se debe conocer de manera completa su funcionamiento, así como su normatividad y vigencia, y por supuesto las múltiples maneras de utilización para el máximo de los provechos, en otras palabras, no se trata solamente de tener conocimiento en el uso de un recurso tecnológico en el entorno educativo, se debe tener claridad en el para qué, por qué y de qué manera será implementada, igualmente se debe determinar el tipo de comunicación que será usado para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, además, es indispensable que esta incorporación se realice desde su planeación, es decir, que en cada uno de los encuentros o clases del programa que va a impartir se tenga un propósito claro de la integración de las TIC ya que también se debe pensar en la forma en que será evaluada con el fin de generar procesos eficientes que permitan transformar y generar nuevos conocimientos (MEN, 2013, pp. 31, 32, 33).

Conclusiones

Las prácticas pedagógicas para la formación en Competencias desde el Área de Tecnología e Informática en los grados 4 y 5 de Educación Básica primaria de la Institución Educativa Carlos Ramírez Paris de Cúcuta, presentan debilidades, pues los maestros, objeto de estudio, evidencian escasos conocimientos y dominio de esta Competencia y mínima articulación entre lo planteado en la Apuesta formativa nacional, es decir, los Estándares Básicos de la Competencia, con lo establecido en la Apuesta formativa institucional, inscrito en los documentos de: Proyecto Educativo Institucional, Plan de área, Plan de asignatura y Plan de aula.

Se encuentran diferencias entre lo plasmado en los documentos y lo que el maestro desarrolla en su práctica de aula. Por lo tanto,

se pudo evidenciar que las concepciones teóricas de estos docentes sobre tecnología e informática, refleja desiguales visiones epistemológicas, caracterizadas por el desconocimiento de lo que significa tecnología y a lo que identi can dentro de la asignatura como un computador y escasamente, el celular, además reconocen que solo manejan diariamente (como una máquina de escribir) al computador.

Se desconoce en amplia proporción la existencia de elementos informáticos y aplicaciones de las TIC, como portales o webs educativas, aulas virtuales de enseñanza-aprendizaje, videoconferencias, software educativo y cantidad de material didáctico que tiene como soporte el medio magnético, multimedia educativa de acceso libre que se distribuye a través de Internet, Redes sociales cuyo contenidos libres son un aporte a la práctica de aula enorme, que se facilita con la tecnología de Internet, instalado en las computadoras portátiles, tablets, Ipad, celulares, etc.

En cuanto a la realidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la tecnología e informática en las aulas de la institución educativa, se concluye que en cuanto las concepciones epistemológicas que deben caracterizar a los maestros de tecnología e informática, estos tienen un desconocimiento total de lo que contiene la tecnología, que según las orientaciones de la cartilla 30 del men, en lo concerniente a los componentes que se deben tratar en el área, como: naturaleza y evolución de la tecnología, apropiación y uso de la tecnología, solución de problemas con tecnología y tecnología y sociedad, y sus competencias particulares.

Los maestros de tecnología e informática, en sus prácticas de aula, muestran prácticas tradicionales, convirtiéndolas en procesos memorísticos y mecánicos de saberes absolutos y, por lo tanto, monótonas, poco innovadoras, carentes de recursos didácticos que les aporten dinamismo. Reconocen no tener claridad sobre los propósitos planteados en la apuesta formativa nacional, y por lo tanto su seguimiento del proceso de formación no es coherente con lo planteado por los lineamientos ni con los documentos institucionales y, por ende, su práctica pedagógica es equivocada.

Con respecto a la formación disciplinar, algunos maestros e tecnología e informática, no tienen una preparación que corresponda al perfil académico adecuado y acorde al área en la que se están desempeñando, contando con escasos conocimientos de los elementos básicos de la epistemología, pedagogía y didáctica de la tecnología e informática. Tampoco aplican la transversalidad propia de esta área, en las demás áreas del saber. No asumen que la tecnología e informática, transversalizan todo el currículo de todos los niveles de formación académica, desde la primaria hasta el doctorado. Su conocimiento es herramienta básica para la sociedad del siglo XXI, concluyendo aquí que estos docentes carecen de competencias TIC.

Referencias

- Agudelo Sedano, W. (2008). La educación en medios de comunicación. Noticieros de tv e imaginarios en la Frontera colombo-venezolana. Tesis de Doctorado en Innovación y Sistema Educativo. Tarragona: Universitat Rovira I Virgili.
- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (2004). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula una propuesta de integración a las áreas académicas. Bogotá: Universidad de los Andes.
- García Valcárcel, A. (2003). Tecnología Educativa. Implicaciones educativas del desarrollo tecnológico. Madrid: La Muralla.
- Gómez Caicedo, W. (2010). Significado que le dan los profesores al uso de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje en dos instituciones educativas de Floridablanca (Santander). Bucaramanga: Universidad industrial de Santander.
- Gutiérrez, O. (2003). Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje estado del arte y propuestas para su operativización en las Instituciones de Educación Superior nacionales. Documento 2. El proceso educativo desde los enfoques centrados en el aprendizaje. Recuperado de <http://www.lie.upn.mx/docs/docinteres/enfoquesy-modeloseducativos2.pdf>.
- Ministerio de Educación Nacional (2008). Guía N° 30. Ser Competente en Tecnología ;Una necesidad para el desarrollo; Retrieved mayo 15,

- 2012, from http://www.minedu-cacion.gov.co/1621/articles-160915_archivo_pdf.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente. Colombia Aprende. La red de conocimiento. Bogotá: El Ministerio.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014). Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación (programas de formación inicial de maestros). Bogotá: El Ministerio.
- Orozco, J. (2010). Formación por competencias. Modulo tendencias y enfoques. Programa de maestría en desarrollo educativo. Bogotá: CINDE.
- Pimentel, C. (2010). Habilidades en el manejo de la información. Maestría en Sicopedagogía. México: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Pimienta Prieto, J. (2008). Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias. México: Pearson Educación.
- Rodríguez Cariacedo, M. y Vázquez Carro, E. (2013). Fortalecer estilos de aprendizaje para aprender a aprender. Buenos Aires: Centro de la UNED Instituto Manuel Belgrano.
- Ruiz, A. y Chaux, E. (2005). La formación de competencias ciudadanas. Bogotá: Ascofade.
- Tobón, S. (2006). Aspectos Básicos de la formación basada en competencias. Recuperado de: <http://www.sepbcs.gob.mx/pronap/lectura%205.pdf>.
- UNESCO (2015). Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? París: UNESCO.

Capítulo 12

OVAS en la enseñanza de la contabilidad en educación media, desde el aprendizaje significativo^{1*}

Yurley Karime Hernández Peña²,
Lia Esperanza Vera Romero³,
Diego Libardo Rodríguez Ibarra⁴ *

Resumen

En este artículo se propone como estrategia de enseñanza en los temas de contabilidad, específicamente en los asientos contables y sus procedimientos para registrar operaciones mercantiles, implementar el uso de las TIC a través los Objetos Virtuales de Aprendizaje que permita mejorar eficientemente la relación del maestro y estudiante. La elaboración del Objeto Virtual de Aprendizaje, está dirigido a los estudiantes de grado decimo de la institución educativa Institución Educativa Carlos Ramírez Paris de la ciudad de Cúcuta. Se realizó una revisión epistemológico -teórico del saber específico a través del tiempo que expone ideas y características de los elementos propios de la contabilidad, concretamente de los asientos contables permitiendo que los estudiantes logren un aprendizaje significativo, desarrollen habilidades y destrezas para mejorar su rendimiento académico, su autodisciplina y aumentar su motivación hacia la contabilidad.

Palabras clave: Herramienta didáctica, Web 2.0, objeto virtual de aprendizaje, asientos contables, TIC.

* Ver página siguiente.

- 1 Capítulo resultado del proyecto de investigación: “Uso de un objeto virtual de aprendizaje en la enseñanza de la contabilidad desde el aprendizaje significativo, tema partida doble, en los estudiantes del grado 10 de una institución educativa pública de la ciudad de Cúcuta”. Apoyado por la Maestría de Educación de la Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta.
- 2 Licenciada en biología y química, Magíster en docencia de la química y estudiante de doctorado ciencias de la educación, profesora de la Universidad Simón Bolívar, Miembro del Grupo de investigación Educación, Ciencias Humanas y Sociales. Coordinador de Semilleros de Investigación Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta. Correo: hyurley05@unisimon-bolivar.edu.co
- 3 Licenciada en comercio. Magíster en Educación. Universidad Simón Bolívar. Correo: liae.vera@gmail.com
- 4 Ingeniero de Sistemas en Formación, Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta.

Ovas in the Teaching of the Accounting in Average Education, from the Significant Learning

Abstract

This article proposes as a teaching strategy based on accounting topics, specifically in the accounting entries and their procedures for recording business operations, the development of a Virtual Learning Object that facilitates the process of teaching - learning and allows efficiently improve the relationship between teacher and student. The work is aimed at tenth grade students of Carlos Ramirez Paris School from Cucuta city. Theoretical Epistemological one specific revision was made to know over time that sets out ideas and characteristics of the elements of accounting specifically accounting entries. As a didactic resource using a Virtual Learning Object, which allows students to achieve significant learning, develop skills to enhance their academic performance, self-discipline and motivation to increase their accounting is presented.

Keywords: Teaching Tool, Web 2.0, virtual learning object, accounting entries.

Introducción

El desarrollo de la labor docente exige una búsqueda constante de estrategias pedagógicas y metodologías didácticas que aportan al proceso de enseñanza- aprendizaje para lograr que los estudiantes adquieran el conocimiento y puedan aplicar en la solución de problemas en escenarios reales, en otras palabras que logren aplicar lo que se conoce como el “saber y saber hacer”. El aseguramiento del cumplimiento de los objetivos pedagógicos y del aprendizaje significat -

vo a partir de actividades permiten al estudiante “aplicar, emplear y consultar los contenidos que le son presentados dentro de situaciones controladas, es decir, se impulsa al estudiante a desarrollar y emplear diversas habilidades y capacidades, que para el contexto educativo son llamadas competencias”, de esta manera se enfoca y se direcciona el proceso de enseñanza aprendizaje hacia los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional, que son entre otros, formar personas que desarrollen las competencias básicas: saber y saber hacer.

El uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) son, en la actualidad, un recurso de apoyo para la educación que favorece la gestión del conocimiento y tienen como principal objetivo: garantizar el logro de metas pedagógicas. Las TIC son mecanismos que generan nuevos ambientes de aprendizaje y desarrollan contenidos educativos, uno de estos, son los Objetos Virtuales definidos por Wiley (2001) como “cualquier recurso digital que se puede utilizar como apoyo para el aprendizaje”. Los Objetos Virtuales poseen unas características específicas que los hacen diferentes de otros recursos educativos, como por ejemplo: reusabilidad, es decir, podrá ser reutilizado numerosas veces y actualizado continuamente; adaptabilidad, o sea que es empleado en diferentes contextos, tipos de enseñanza y áreas; escalabilidad, en otras palabras permite la integración con otros de distinta temática interrelacionada. En la formación de estudiantes en procesos contables, se hace necesaria una mejor apropiación de la temática contable.

El compromiso de los educadores y maestros juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es así que desde la práctica pedagógica favorece la formación integral de los jóvenes fortaleciendo la modalidad técnica, educándolos además con valores que son las reglas de conducta y actitudes las cuales van a permitirle sobrellevar la educación para la vida. Al igual como lo expresa Bermúdez Gómez (2014), profesor de la Pontificia Universidad Javeriana de Colombia, perteneciente a la facultad de ciencias Económicas y Administrativas, respecto a la enseñanza de la contabilidad “El

cambio educativo debe ser completo. No solo de contenidos. Ha de incluir además la redefinición de objetivos de aprendizaje, el diseño de nuevas didácticas, la ejecución de nuevas formas de evaluación, la recreación de las acciones de aprendizaje”.

De igual forma, Zgaib menciona lo siguiente “pensar y abordar la contabilidad como disciplina viva no implica desestimar los modelos ni las demás construcciones teóricas; sino que, supone tomarlos como punto de partida para interpretar la realidad, estableciendo una conexión permanente entre los escenarios donde ocurren los sucesos económicos, financieros y los paradigmas utilizados como plataforma para identificarlos, registrarlos, clasificarlos e interpretarlos” (Zgaib, 2007, p. 6). Este autor nos invita a tomar lo que ya está hecho, lo que se viene trabajando, colocándolo en otros escenarios, contextos cercanos a nuestras comunidades. La necesidad de replantear la forma de enseñar la asignatura contable se manifiesta en todos los niveles, el cimiento debe ser sólido, su fundamentación es básica, los docentes se debe empezar a reflexionar y tomar acciones que se encaminen a fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura contable. De ahí la necesidad de establecer una propuesta didáctica para la enseñanza de la partida doble, los asientos contables y conceptos relacionados con esta temática; la cual se enmarca en dos importantes elementos: primero, en el enfoque metodológico del aprendizaje y segundo, en el diseño del Objeto Virtual de Aprendizaje con contenidos educativos bien definidos. Además se propone unos mecanismos de evaluación, que van precisados bajo la perspectiva constructivista de aprender haciendo. Dentro de esta perspectiva, los maestros se transforman en creadores de situaciones que los estudiantes deben resolver a partir de las herramientas proporcionadas en el entorno virtual que pueden transformar la forma de enseñanza debido a que promueve en los estudiantes el autoaprendizaje, la motivación hacia el conocimiento de las ciencias y contribuyen al aprendizaje significativo. El aprendizaje significativo, como lo plantea Ausubel es aquel en el que “se puede lograr cierto tipo de aprendizaje por subordinación, teniendo en cuenta un orga-

nizador previo que oriente la construcción de un concepto más inclusivo” (Colmenares & García, 2008, pág. 207). De otra parte, según De la Torre & Pujol (2010), el cambio en las personas sin duda es mucho más lento que el avance de las nuevas tecnologías, sin embargo, el poder de la intención, la coherencia con los valores humanos, la colaboración y el trabajo en red de muchos docentes e investigadores comprometidos con lo emergente, nos invitan a sumar energías para favorecer los cambios y la evolución humana (p. 181). Por lo tanto, se está llamado a los educadores hacer parte en la transformación, contribuyendo en la evolución de las comunidades, introduciendo los cambios que la tecnología ofrece y de forma pertinente darle la importancia y sacarle el máximo provecho en pro de la educación.

En definitiva incluir herramientas didácticas con el uso de la tecnología en la asignatura de contabilidad, va a la par con los cambios globales posibilitando el fortalecimiento de la misma, y cada momento pedagógico se convertirá en un encuentro con el conocimiento y con la interacción de los objetos virtuales de aprendizaje que buscan maximizar las competencias de los estudiantes, los cuales se van a sentir más cómodos, empoderados e identificados al cursar la asignatura, pues se va a transformar la clase magistral a la clase interactiva donde las diferentes propuestas y actividades los llevarán a ser participantes activos y por ende llevarlos a tener un aprendizaje significativo

Marco teórico

OVA en la enseñanza de la contabilidad

Una forma de lograr una combinación poderosa del contexto educativo y tecnológico es el manejo de objetos virtuales de aprendizaje (OVA) que ayudan a promover el autoestudio, el aprendizaje en línea y el virtual, con ayuda de las TIC, lo cual hace de los OVA una propuesta favorecedora, mediadora del aprendizaje. Sin embargo, existen varios retos como los nuevos cambios para la construcción de nuevos escenarios de formación, las posibilidades que ofrecen las TIC y sus limitaciones (Cabero, 2010, p.3, 12), lo más importante es

el de saber elegir, integrar y armonizar de forma lógica la diversidad de los beneficios y atributos provenientes del valor agregado de uso de las TIC en los procesos de producción digital de materiales didácticos o de objetos virtuales para el aprendizaje. Las encuestas tipo Likert realizadas a los estudiantes de la Institución Educativa Carlos Ramírez Paris del área técnica, programa procesos contables, asignatura contabilidad general, el cual agrupa a estudiantes del grado 10°, cuyas edades están comprendidas entre 14 a 18 años. La muestra es probabilística, de esta forma se realizó una selección aleatoria del grupo de 36 estudiantes con el fin de construir los dos grupos necesarios para el estudio: Grupo experimental y grupo de control, cada uno conformado con 18 estudiantes. Durante el análisis se obtuvo que la dimensión de conceptos básicos que corresponden a la identificación de los conceptos de empresa, comerciante y la relación empresa-proceso contable, e identificación de la estructura del PUC para comerciantes, se presenta un alto índice respectivamente, estar acuerdo al identificar estos conceptos, sin embargo los estudiantes están en desacuerdo en lo que respecta al conocimiento y manejo de los registros contables, partida doble y la forma apropiada de registrar una consignación bancaria, permitiendo evidenciar que el estudiante no tiene el conocimiento y apropiación en estos temas básicos e importantes en la asignatura de contabilidad. Esto indica que los estudiantes de la técnica contable en la Institución Educativa Carlos Ramírez Paris no tienen el manejo claro de los conocimientos que son esenciales para realizar los registros contables por partida doble. Por lo tanto la didáctica y la importancia en la enseñanza de la contabilidad, entendiendo que “La contabilidad es arte, ciencia e interpretación de resultados, por tal motivo como toda ciencia, es importante que en esta área también se conozca como ha venido evolucionando a lo largo de la historia (Catalán & Marín, 2012, p. 92). La contabilidad está ligada al desarrollo de los pueblos como disciplina creada para satisfacer su necesidad de administrar y conocer el resultado de ganancias y/o pérdidas en las diversas actividades que se realizan como en la comercialización de bienes o servicios, pro-

ducción, manufactura y extracción de bienes. Sin embargo hoy en día se requiere de estrategias que permitan que la enseñanza de la contabilidad este a la vanguardia de las tecnologías existentes.

De acuerdo a las competencias exigidas para este curso, los estudiantes deben aplicar el principio de partida doble, y reconocer este principio universal y aplicarlo en las transacciones, con relación a lo anterior se puede considerar que se presentan deficiencias en el conocimiento de este tema, lo que genera inconvenientes a la hora de un buen desempeño de sus competencias. En la dimensión habilidad de interpretación, frente a la pregunta, se le facilita resolver situaciones contables, los estudiantes se caracterizaron por estar indecisos y desconocer dichas habilidades los cuales representan un alto porcentaje. En la pregunta, se le facilita interpretar los movimientos de las cuentas según la transacción, aproximadamente la mitad de los encuestados están en desacuerdo. En la pregunta, asigna de manera correcta el código contable a cada cuenta en las diversas transacciones, una razón baja de los encuestados están en desacuerdo. En la pregunta comprende la dinámica del manejo de las cuentas en la partida doble, alrededor de la mitad de los encuestados están en desacuerdo. De igual forma en la pregunta, entiende la ecuación contable y cada uno de sus elementos, próximo de la media encuestada está en desacuerdo. De igual forma se plantearon situaciones en contextos reales donde tenía que dar una solución de acuerdo a los conocimientos que tenían, sin embargo se presentó dificultad pues una parte de los estudiantes manifiestan indecisión o desconocimiento para resolver estas situaciones, las cuales hacen parte de su competencia cómo técnicos contables. Se presentó un alto indicador de estudiantes que identifican rápidamente las cuentas al utilizar en el pago del servicio de luz, cuando se les pregunta si determinan fácilmente cuando una cuenta de banco se debita y cuando se acredita el mayor porcentaje se presenta en indecisos, en desacuerdo y muy en desacuerdo, en la tercera pregunta de esta dimensión un indicador levemente superior a la mitad indican que pueden asesorar a los socios, contabilizando los aportes sociales de la

empresa, al igual que al tendero del barrio le pueden explicar en qué consiste una obligación bancaria, cuando se les pregunta a los estudiantes sobre la forma correcta de realizar contabilizaciones según situaciones planteadas como el registro de un préstamo bancario, realizar registros de compras a crédito, realizar el registro de ventas a crédito, las cuentas que intervienen en una venta de mercancía, abonos en una venta de mercancía a crédito los mayores porcentajes se presentan en indecisos, en desacuerdo o muy en desacuerdo en tener el dominio y darle una solución correcta a la contabilización por partida doble en los diferentes casos planteados. Teniendo la tendencia que se presenta es que los estudiantes tienen dificultad en comprender la dinámica del manejo de las cuentas en la partida doble, esto los lleva a tener dudas y falencias a la hora de interpretar situaciones de problemas en temas específicos y en contextos reales, los cuales los lleva a titubear acerca de la contabilización por partida doble que requieren los asientos contables, siendo esta una competencia específica de la asignatura de contabilidad y base de la formación como técnico laboral en contabilidad.

Por otra parte, los datos obtenidos respecto al manejo de la web, indican que los estudiantes cuentan con altas habilidades, igualmente con los conocimientos necesarios para el uso de herramientas tecnológicas, sin embargo, cuando se les pregunta que si utilizan las TIC para aprender contabilidad una alta proporción de los encuestados contestaron muy en desacuerdo y en desacuerdo. En cuanto a los datos obtenidos, con respecto a las aulas virtuales, la mayoría de estudiantes manifiestan que les gustaría estudiar contabilidad utilizando las TIC. Igualmente en la pregunta si, la institución está preparada tecnológicamente para utilizar las TIC, una proporción por encima de la media responde estar muy de acuerdo. De igual forma, cuando se les pregunta si el docente se apoya en clase en el uso de herramientas informáticas las respuestas están divididas siendo la de mayor participación estar de acuerdo. Cabe considerar, por otra parte el resultado de un estudio que realizó el colombiano, Barrios (2013), donde “se pudo establecer que los jóvenes no son conscientes del

alcance de las TIC y por eso las tienen como un elemento lúdico y de entretenimiento y no las emplean como una herramienta para comunicar, investigar y analizar los fenómenos de nuestra sociedad” (p.265). Es decir los jóvenes manejan la web y en ella se encuentra gran cantidad de información, se le da usos diferentes a los educativos; saber utilizar la información que día a día invade la web es una valiosa fuente para tener en cuenta en el proceso de formación.

En las preguntas abiertas, se obtuvo como resultado según el análisis de datos frente a la temática de contabilidad le gustaría reforzar, 28 personas hacen mención a Partida Doble y asientos contables. Frente a la pregunta por qué considera que es importante para el proceso de aprendizaje la utilización de las herramientas tecnológicas y de información que hoy en día se ofrecen, la mayoría de los estudiantes están convencidos que el uso de herramientas del internet y tecnología facilita el proceso de aprendizaje. De igual forma se preguntó si consideraban que el tema de partida doble es fundamental en el proceso de formación como técnico laboral en procesos contables, la respuesta que tiene mayor representatividad es que es importante en el aprendizaje de la contabilidad con un 38%, seguido por, se aprende sobre el manejo de cuentas con un 32% de los encuestados. Y finalmente se preguntó a los estudiantes que opinaban si el docente del curso de contabilidad utilizará herramientas didácticas utilizando las TIC para el desarrollo de las clases, los estudiantes respondieron que con el uso de las TIC se mejoraría el aprendizaje y se mejorarían las clases. Lo anterior muestra que los estudiantes, de alguna forma consideran que sería útil que el docente utilice herramientas didácticas con el uso de las TIC en el desarrollo de las clases de contabilidad. Lo anterior, fundamenta o sustenta que es viable realizar una propuesta didáctica para la enseñanza de la contabilidad, con el tema de la partida doble, para lo cual se tiene en cuenta un objeto virtual de aprendizaje (OVA), que permite realizar un cambio en el uso de los recursos didácticos dando prioridad a las tecnologías de la Información y comunicación (TIC), como recurso didáctico de apoyo en el proceso educativo.

Metodología

La ejecución del proyecto se definió bajo la metodología cuantitativa, según (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 4), “El enfoque cuantitativo utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 4). Este tipo de investigación permite obtener información de la realidad, el instrumento utilizado es una escala diseñada para evaluar la percepción de los estudiantes en temas relacionados con conceptos básicos y partida doble en la asignatura de contabilidad. Por lo tanto, se optó para el inicio de la investigación un estudio de encuesta a partir del instrumento de naturaleza cuantitativa, con una respuesta tipo Likert, la cual será el punto de partida en la investigación, es decir los resultados permiten el análisis e interpretación, que contribuyen en el avance de la misma. La escala Likert mide actitudes o predisposiciones individuales en contextos sociales particulares. Igualmente, en la investigación se tiene en cuenta para su construcción lo relacionado con los pre-saberes de los conceptos básicos de contabilidad, partida doble y el uso de las TIC, partiendo de estos enfoques se realiza un amplio número de afirmaciones las cuales se organizan por dimensiones, estas afirmaciones son los indicadores que constituyen en fuente necesaria e importante en el estudio, ya que por medio de la recolección de los datos se procede a realizar la respectiva medición, y posteriormente hacer el análisis el cual permite avanzar en la investigación.

Así mismo, la investigación tiene un alcance descriptivo-explicativo, según (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 92). “Los estudios descriptivos buscan especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población”, en este sentido se recolectan y describen los datos obtenidos de cada una de las dimensiones de análisis del estudio, en esta investigación se tienen en cuenta los conceptos básicos que manejan los estudiantes, en los ejercicios procedimen-

tales, la habilidad de interpretación, la resolución de problemas, el manejo de las TIC respecto a la asignatura de contabilidad.

Además, el estudio tiene un alcance explicativo el cual (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 95) indican que “Los estudios explicativos van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; es decir, están dirigidos a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales. Como su nombre lo indica, su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta”, de esta manera, el estudio pretende examinar el aprendizaje de los estudiantes del grado 10, a partir de la aplicación de un objeto virtual de aprendizaje en la enseñanza del tema de la partida doble, tema que según el instrumento aplicado, la escala de Likert fue elegido por los estudiantes de la técnica contable de la Institución Educativa Carlos Ramírez París, para ser tenido en cuenta con una nueva metodología de enseñanza implementando las TIC.

El diseño de la investigación es experimental de tipo experimento puro “con pos-prueba únicamente y grupo de control” según (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 141-142) el experimento puro debe reunir dos requisitos para lograr el control y validez interna: grupos de comparación y equivalencia de los grupos, el autor menciona los tipos con pos-prueba y grupo de control “este diseño incluye dos grupos: uno recibe el tratamiento experimental y el otro no (grupo de control). Es decir, la manipulación de las variables independientes alcanzan sólo dos niveles: presencia y ausencia. Los sujetos se asignan a los grupos de manera aleatoria. Cuando concluye la manipulación, a ambos grupos se les administra una medición sobre la variable dependiente en estudio”. Con relación a la investigación el grupo con el cual se hace el estudio es de 36 estudiantes, del grado 10° de la técnica contable, de los cuales se realiza una selección aleatoria de los sujetos a partir del marco muestral. Teniendo en cuenta lo anterior, en la presente investigación la población es finita, corresponde a la Institución Educativa Carlos Ramírez París, que se encuentra ubicada en la comuna No. 8 del Barrio Antonia Santos de la

Ciudad de Cúcuta del Departamento Norte de Santander, Colombia. Dicha institución pertenece al sector oficial, y se encuentra conformada por la sede central y cuatro sedes cercanas. En la sede central la población está distribuida en 49 grupos, de los cuales 4 pertenecen al grado 10°. La media técnica es articulada con la Universidad Fundación de estudios superiores de Comfanorte FESC, los programas que se ofrecen en la institución educativa son cuatro: Procesos contables, Administración de Redes, Diseño Gráfico y Diseño de modas. De acuerdo a las necesidades del estudio sobre el manejo de temáticas contables, se trabajó con el grado decimo correspondiente a la técnica de procesos contables, para esto se contó con un marco muestral que correspondía a 36 estudiantes.

El enfoque metodológico usado es de naturaleza cuantitativa, se optó por un diseño de investigación bajo el paradigma empírico analítico, el cual menciona que “todo conocimiento es válido si está basado en la observación de los hechos sensibles (Inche et al., pág. 6). Este paradigma orienta la investigación en la posibilidad de observar y tomar los datos de un grupo de estudiantes de la asignatura de contabilidad en la Institución Educativa Carlos Ramírez París de la ciudad de Cúcuta.

Hallazgos

Para el diseño y elaboración del objeto virtual de aprendizaje para la enseñanza de los asientos contables, se tomó del modelo ADDIE, la estructura tiene en cuenta este modelo de diseño instruccional, pues es un proceso sistémico, planificado y estructurado para producir materiales educativos eficaces y efectivos, utilizando la tecnología, cuyo propósito es desarrollar en los estudiantes competencias suficientes para el aprendizaje, comprende las siguientes fases: Análisis: En esta fase se obtiene como propósito definir y acordar el alcance del proyecto acorde a las necesidades académicas percibidas en el diagnóstico para ello se aplicó la escala Likert y encuesta abierta, la cual permitió indagar sobre conceptos básicos, resolución de problemas y uso de las TIC, el resultado obtenido encami-

no la temática a ser tenida en cuenta para el refuerzo necesario en la asignatura contable. Se identificó la visión general del proyecto y se elaboró una propuesta didáctica haciendo uso de un objeto virtual de aprendizaje sobre el principio de la partida doble, los asientos contables y los procedimientos para registrar las operaciones mercantiles. En la fase de diseño se establecieron los aspectos que permitieron el desarrollo de los contenidos deseados. La población destinataria para el OVA: Estudiantes de grado décimo de la institución educativa Carlos Ramírez Paris-Cúcuta. El enfoque pedagógico utilizado fue el constructivista, el objetivo es permitir al usuario la comprensión y profundización sobre la utilización de los diferentes movimientos de una cuenta así como su clasificación dependiendo de su naturaleza. Los contenidos con que cuenta el OVA son, historia de la contabilidad, Teoría de la partida doble, asiento contable y procedimiento para registrar las operaciones mercantiles. Para el desarrollo se tuvo en cuenta los resultados de las etapas anteriores y los insumos obtenidos, posteriormente se procede a desarrollar los respectivos test de diagnóstico, foro, crucigrama, sopa de letras, preguntas y respuestas. En el desarrollo de contenidos se realizó la escritura del contenido del Objeto Virtual de Aprendizaje a través del diseño online con wix.com por las ventajas que presenta, ya que se articulan de forma interactiva, dinámica y multidimensional la información (textos, imágenes, gráficos, etc.). Estos contenidos se muestran de forma clara y con un lenguaje adecuado para los estudiantes que van a tener acceso a esta herramienta de aprendizaje. De igual forma el diseño gráfico al tener la versión definitiva de los contenidos se cumplió con la intencionalidad del Objeto Virtual de Aprendizaje, identificando algunos problemas, inconsistencias y carencias, pero luego se trazaron las soluciones. Estos elementos articulados (botones, menús, gráficos, representaciones del contenido) son de vital importancia porque permiten establecer la interacción entre el estudiante y el material hipermedia (término con el que se designa al conjunto de métodos o procedimientos para escribir, diseñar o componer contenidos que integren soportes tales como: texto, imagen,

video, audio, mapas y otros soportes de información emergentes, de tal modo que el resultado obtenido, además, tenga la posibilidad de interactuar con los usuarios), y persiguen un mejor entendimiento del tema que se está presentando. Con relación a las imágenes incluidas son oportunas para la ilustración de los contenidos porque complementan y amplían el significado de un texto o un concepto. Respecto al texto escrito, se presenta en párrafos cortos, la fuente tipográfica es Georgia 16 puntos, de un color que favorece la lectura y de contrastes altos producidos por colores opuestos entre el fondo y el texto. En la implementación para la entrega al estudiante se realizaron los siguientes pasos: Montaje: se sube el objeto de aprendizaje a través Wix.com, aplicación gratuita online ofrecida por la empresa israelí Wix. Pruebas internas: con el objetivo de identificar los aspectos funcionales del objeto de aprendizaje antes de hacerlo público. Y finalmente en la etapa de publicación, el objeto virtual de aprendizaje se pone en funcionamiento. En la evaluación final se verificó si se alcanzó el objetivo esperado.

Implementación

La implementación se llevó a cabo con 36 estudiantes, el tiempo estipulado para el inicio, desarrollo y finalización del mismo hasta aplicar la pos-prueba fue de cuatro horas. Los grupos se repartieron al azar, el grupo G1 experimental y el grupo G2 control. Seguidamente, se inició la inducción acerca de la actividad que permitía realizar un refuerzo del tema de “la partida doble”, el grupo control se subdividió en subgrupos de tres estudiantes con la guía de taller, que realizaron por escrito, al grupo experimental con el apoyo del video beam, se les dio las orientaciones de las actividades a realizar, y se les informó el material necesario acerca del tema se encuentra en el objeto virtual de aprendizaje, herramienta didáctica apoyada en las tecnologías para mostrarlo de forma general el contenido y manejo del mismo.

Además, para la aplicación de las variables se tuvo en cuenta tres categorías: conceptos básicos, resolución de problemas y ma-

nejo de las TIC. Para la primera categoría se dimensionaron los conceptos básicos, los ejercicios procedimentales y la habilidad de interpretación. En esta categoría se identificaron conceptos básicos de empresa, la relación con el proceso contable, la estructura del PUC para comerciantes, el registro contable, la partida doble, y la forma apropiada del registro y movimiento de una cuenta, aplicando correctamente el principio de la partida doble con situaciones contables reales para facilitar el registro contable y la dinámica del manejo de diversas transacciones, comprendiéndose así la ecuación contable y sus elementos.

Igualmente, la resolución de problemas permitió a los estudiantes la identificación de un registro contable en aplicaciones reales, estos escenarios de la realidad en donde con aplicaciones prácticas se colocan problemas del contexto permitiendo la generación de un aprendizaje significativo, puesto que se involucra escenarios cotidianos en la búsqueda de soluciones propias de un área, basándose en la capacidad y conocimiento previamente alcanzado, usando la estrategia didáctica virtual del OVA. La aplicación de este tipo de problemas en espacios comunes de la vivencia diaria permite generar competencias en los estudiantes, sobre la base del autoaprendizaje, mejorando las habilidades para enfrentarse a esas situaciones, siendo ellos los responsables de los resultados en su proceso de aprendizaje y actuando con correspondencia a su realidad, como por ejemplo poder explicarle al tendero del barrio en que consiste una obligación bancaria. Frente a situaciones que no pudiera responder de forma inmediata el estudiante recurre al apoyo de sus compañeros de curso, disponiendo de más libertad en los aportes que ayudan a enriquecer los conocimientos y sus respuestas, pero a la vez generan una motivación creciente por aprender más, lo que proporciona confianza y promueve la interacción entre ellos.

En la última categoría revisada se enfocó en el manejo de la TIC, se dimensionó desde las habilidades y conocimientos necesarios para el uso adecuado de las herramientas tecnológicas en la aplicación de la contabilidad, caso específico la aplicación de un objeto virtual de

aprendizaje como herramienta didáctica para el mejoramiento por parte del estudiante de su proceso de aprendizaje en un tema específico como la partida doble en donde los estudiantes reflejan una alta motivación por aprender y sobre todo una facilidad por el manejo de las herramienta digitales.

Finalmente, esta investigación permitió aplicar una estrategia didáctica con la aplicación de las tecnologías de la comunicación e información mediante la implementación de un objeto virtual de aprendizaje utilizado en la enseñanza del tema de la partida doble en los estudiantes del grado 10° de la técnica en Procesos Contables, de la Institución Educativa Carlos Ramírez París de la ciudad de Cúcuta, la importancia de la innovación tecnológica en la práctica pedagógica, viéndose esto como una oportunidad para mejorar el aprendizaje significativo en los estudiantes, no solamente de contabilidad sino de cualquier otra disciplina.

Manejo de las TIC

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), desde los últimos años presentan un avance vertiginoso, el cual ha impactado al campo de la educación, en consecuencia se vienen replanteando los procesos de enseñanza-aprendizaje. La tecnología en general, especialmente las denominadas nuevas tecnologías (redes de computadoras, satélites, televisión por cable, multimedia, hipermedia, Internet, telefonía móvil, videoconferencia, entre otros) afectan no sólo la transformación de las tareas que se realizan con ellas, sino que también tienen consecuencias sobre la forma de percibir el mundo, sobre las creencias y las maneras de relacionarse de los individuos, transformando sustantivamente la vida social y cotidiana (Postman, 1995). La tecnología avanza a grandes pasos y podría asegurarse que cualquier ciudadano resultaría un ser anacrónico si la evita de manera consciente. El mundo actual gira alrededor de los diferentes equipos (hardware) y de los programas para utilizarlos (software), ejemplos de estos son: el celular (hardware) y el programa de una marca o modelo de teléfono que lo hace más apetecido que el de otro (soft-

ware), los autos, los equipos médicos, los computadores, los ascensores, las cajas registradoras, el sistema de transporte son ejemplos que se ven a diario en las ciudades (Javeriana, 2009, p. 150). Como dijera Villada & Correa (2010) la sociedad de la información se caracteriza por los continuos avances científicos, generando una sociedad del aprendizaje y una sociedad de la inteligencia (p. 69), la humanidad muestra ritmos acelerados de transformación, lo que hace que los sistemas de formación inicial no pueden dar respuesta a todas las necesidades presentes y futuras de la sociedad, esto ha hecho que seamos estudiantes perpetuos, o sea que la formación se prolongue durante toda la vida y que el reciclaje y la formación continuada sean elementos clave en una sociedad desarrollada, moderna. También, las TIC nos ofrecen diversidad de recursos (Celaya, Lozano & Ramírez, 2010) que son de apoyo a la enseñanza (material didáctico virtual, entornos virtuales, internet, blogs, wikis, webquest, foros, chat, mensajerías, videoconferencias, diversos canales de comunicación y manejo de información) desarrollando creatividad, invención, innovación, entornos de trabajo colaborativo, promoviendo el aprendizaje significativo, activo, flexible. No obstante, como dicen Tejedor y Muñoz (2006), se reconoce que el uso de la tecnología en las prácticas de enseñanza va a estar condicionada, sobre todo, por lo que sabe los profesores, por el potencial que les atribuyen a las TIC, por las actitudes que mantienen hacia las mismas y hacia la innovación educativa.

En el desarrollo de la investigación, se evidenció por parte de los estudiantes del grupo experimental una postura de agrado al uso del manejo de las TIC, se vieron motivados al realizar las actividades utilizando la herramienta tecnológica objeto virtual de aprendizaje e hicieron comentarios que favorecen el clima de aprendizaje y la disposición para apropiarse del tema, se vieron durante la práctica comprometidos con el aprendizaje, sin duda las TIC suministran herramientas que mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que no son estudiantes pasivos desarrollando sobre un cuaderno sus talleres, sino que adicionalmente tienen los elementos nece-

sarios en el computador. Por lo tanto, la motivación que muestran los estudiantes se refleja en los rostros cuando ingresan a usar el OVA, muestran interés y se esfuerzan por comprender y aprender la temática específica, hace que dediquen más tiempo al trabajo de estudio, por lo tanto optimizan el aprendizaje, al utilizar las herramientas didácticas virtuales, y ven en ellas una diversidad de oportunidades de aprender para su vida. Las TIC no pueden pensarse como sustitutos a la labor educativa de los docentes y del sistema escolar sino apenas como herramientas didácticas y complementos, tanto dentro como fuera de la escuela (Torres, 2001). Teniendo en cuenta lo anterior desde las políticas mundiales la invitación es a que la tecnología vaya de la mano con el proceso educativo. El uso de la tecnología en el campo educativo permite enriquecer las estrategias metodológicas encaminadas a fortalecer el sistema de calidad. Actualmente, cada vez más la tecnología juega papel fundamental en el servicio educativo puesto que la generación de economía de escala han facilitado posibilidades de accesibilidad y asequibilidad para educar. Los procesos de aprendizaje y el avance en redes, conectividad, desarrollo de software, hardware y oferta de equipos electrónicos, permiten que hoy día, el desarrollo de competencias en los individuos alcance niveles óptimos en un menor tiempo en comparación con décadas anteriores. La efectividad de las tecnologías de información y comunicación TIC, han sido el propulsor dinámico que facilita el aprendizaje, junto con escenarios cada vez más virtuales que permiten una relación más directa entre la pedagogía y la didáctica. El rendimiento mejora cuando el uso de las TIC se integra en la secuencia de aprendizaje (González, 2012, p. 101).

Además, al observar la interacción con el OVA se evidencia la actividad del estudiante por revisar continuamente la temática, lo que implicó una actividad permanente en la interacción con la herramienta virtual, ya que el estudiante participó de manera apropiada en el desarrollo de las actividades, desenvolviéndose mejor en la toma de decisiones a las preguntas planteadas.

Discusión

Mediante los resultados obtenidos de la investigación se comprueba que en algunas ciudades de Colombia y el mundo, ha existido la necesidad de utilizar las TIC, como herramientas para mejorar los procesos de aprendizaje, el trabajo realizado por Piñate y Cabero (2008) sobre los Objetos de aprendizaje en la Universidad Metropolitana de Venezuela, muestran una relación entre informática y pedagogía la cual no es nueva, ya que desde hace varios años se han venido discutiendo e investigando formas de utilizar las tecnologías informáticas en pro de mejorar el proceso de aprendizaje de nuestras nuevas generaciones. Aragón, Castro, Gómez, Heredia & González (2010), estos autores en su artículo denominado; objetos de aprendizaje como recursos didácticos para la enseñanza de matemáticas, plasma el trabajo conjunto de cinco profesionales de la educación pertenecientes a diferentes instituciones mexicanas de educación superior, enfocado al diseño y la validación de un proyecto de innovación educativa basado en la evidencia, cuyo propósito es facilitar la enseñanza de las matemáticas a través de estrategias innovadoras que generen aprendizajes significativos, así como la comprensión y utilización del conocimiento matemático en alumnos de nivel superior, en la Universidad de Guadalajara, México (Aragón et al., 2010). También el caso de (Castellanos, 2014) de la Universidad del Quindío donde expone un nuevo modelo de evaluación de la usabilidad, el cual fue desarrollado combinando diferentes métodos adaptados a este tipo de OVA, en el que se concluye que existe una correlación entre la usabilidad de un OVA y su efectividad pedagógica como herramienta de enseñanza aprendizaje, el cual facilitó en gran medida que los estudiantes incrementarán su conocimiento según los resultados obtenidos

El factor diferencial que se quiere presentar con un objeto virtual de aprendizaje en la enseñanza de la contabilidad, es partir de la didáctica utilizada. De lo anterior surge el interrogante ¿Es acertado hacer un cambio de la didáctica de la contabilidad? Dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje relacionados con la contabilidad se

debe tener en cuenta diversos factores a la hora de llevar a los estudiantes a conocer, de una mejor manera los contenidos que se van a proyectar; la idea inicial es determinar el grado de conocimiento, de interés que estos tienen, de este modo a partir de esa revisión previa se construye un modelo de clase que permita en primera medida motivar el aprendizaje y desarrollar de manera activa y dinámica las clases dentro del aula o fuera de ella. “El componente de ciencias contables y financieras está orientado a formar al estudiante en los procedimientos, técnicas para el registro y representación de las transacciones económicas: la preparación de estados financieros, el análisis de las operaciones de negocios; el análisis y las proyecciones financieras. Se enfoca en el saber hacer, algo, frecuentemente, cuestionado desde la misma disciplina, pero funcional dentro de una lógica utilitarista de la profesión. Proporciona la fundamentación teórica y la ejercitación práctica necesaria para el manejo contable y financiero, la comprensión de situaciones de riesgo y la operación de mercados de capitales. Contempla, igualmente, la formación en los principios, teorías, métodos y técnicas que caracterizan el saber y la práctica contable” (García, Castillo y Villamil, 2015, p. 52).

Además, la temática de partida doble requiere de una estrategia que permita a los estudiantes identificar el procedimiento a seguir en el desarrollo de un registro contable, sin embargo algunos conceptos propios del tema generan en muchas ocasiones dificultad cuando se trata de explicar los conceptos, movimientos de las cuentas o argumentar la solución de situaciones comerciales desde la parte contable. Por lo tanto cuando se es apoyado con un objeto virtual de aprendizaje se centraliza la información, igualmente las actividades que se consideran más relevantes y apropiadas para que se dé un aprendizaje que tenga significatividad para los estudiantes de forma que ellos se apropien del conocimiento.

Como lo menciona Pontes (2005) “el uso educativo de las TIC fomenta el desarrollo de actitudes favorables al aprendizaje de la ciencia y la tecnología (...), el uso de programas interactivos y la búsqueda de información científica en Internet ayuda a fomentar la acti-

vidad de los alumnos durante el proceso educativo, favoreciendo el intercambio de ideas, la motivación y el interés de los alumnos por el aprendizaje de las ciencias” (p. 4). Igualmente la mención que hace el autor se aplica igualmente a la contabilidad, como se ha planteado anteriormente.

Por lo tanto, es evidente la importancia fundamental que tiene las TIC en el desarrollo del proceso de aprendizaje como herramientas facilitadoras de la gestión pedagógica en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, contribuyendo de manera real en un avance en los procesos educativos.

Conclusiones

El diagnóstico realizado permitió determinar el tema de profundización que requerían los estudiantes con el interés de ser abordado mediante las TIC, para el desarrollo y apropiación de los conocimientos de esta forma tener las bases para reconstruir el curso de contabilidad así como inferir en que se puede mejorar la didáctica. Se concluye que la partida doble y los asientos contables son base fundamental para el futuro técnico en contabilidad, igualmente que las herramientas tecnológicas de la web se convierten en herramientas didácticas que despiertan el interés para quienes participan en los procesos educativos. El desarrollo de un objeto virtual de aprendizaje para la enseñanza de la partida doble, ofrece recursos que apoyan el proceso de enseñanza - aprendizaje proporcionando herramientas que conducen al aprendizaje significativo en los estudiantes que lo usen, ya que presentan los contenidos de forma atractiva, tiene actividades interactivas, actividades de evaluación, igualmente maneja una adecuada combinación de colores, ilustraciones, gráficos, esquemas que despiertan la atención y el interés del estudiante.

La propuesta didáctica para abordar el tema de los asientos contables y su relación a la hora de realizar registros contables, usando como recurso de apoyo un Objeto Virtual de Aprendizaje, teniendo en cuenta la teoría del aprendizaje significativo presenta muchas

ventajas frente a los recursos básicos y tradicionales, los estudiantes se convierten en agentes más activos, autónomos dentro del proceso, hay un mejor aprovechamiento del tiempo, el docente se convierte en un guía, un orientador del proceso. La investigación permitió aplicar una estrategia didáctica con el uso las TIC, mediante la implementación de un objeto virtual de aprendizaje utilizado en la enseñanza del tema de la partida doble en los estudiantes del grado 10° de la técnica en Procesos Contables, de la Institución Educativa Carlos Ramírez París de la ciudad de Cúcuta, obteniendo resultados favorables en importancia de la innovación tecnológica en la práctica pedagógica, viéndose esto como una oportunidad para mejorar el aprendizaje significativo en los estudiantes, no solamente de contabilidad sino de cualquier otra disciplina, que requiera el estudio del tema. La utilización de materiales digitales provoca un cambio importante en la metodología que el profesor utiliza y, por tanto, en el tipo de trabajo que los estudiantes realizan. El tiempo empleado en la exposición del profesor disminuye claramente respecto a la metodología tradicional. Por el contrario, se duplica la participación activa del estudiante y se refleja un mayor interés y motivación

Al analizar la experiencia, los resultados obtenidos por los estudiantes del grupo experimental respecto a los estudiantes del grupo control manifiestan progreso, el aprendizaje de los alumnos en el grupo que estudia con OVA, son mayores a los del grupo que sigue la enseñanza tradicional, los del grupo experimental dan mejor solución a la situación planteada, al mismo tiempo en mayor proporción realizan de forma correcta los registros contables enunciados.

Referencias

- Aragón Carave, E., Castro Ling, C. C., Gómez Heredia, B. A., y González Plascencia, R. (2010). Objetos de aprendizaje como recursos didácticos para la enseñanza de matemáticas. *Revista Apertura*, 1(1).
- Barrios R, A. (2013). Los jóvenes y la red; usos y consumos de los nuevos medios en la sociedad de la información y la comunicación. *Signo y pensamiento*, 28(54), 265-275. Recuperado el 20 de mayo de 2015 de,

- <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4537/3499>
- Bermúdez, G. H. (30 de 09 de 2014). Cambios en la educación contable. Obtenido de cambios en la educación contable: http://www.comunidadcontable.com/BancoConocimiento/C/contrapartida_987/contrapartida_987.asp.
- Cabero A, J. (2010). Los retos de la integración de las TICs en los procesos educativos. Límites y posibilidades. *Perspectiva educacional*, 49(1), 32-61. Recuperado el 18 de junio de 2015 de, <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/3/3>.
- Castellanos, L. A. (2014). Correlación entre la usualidad de un OVA y su efectividad como herramienta de enseñanza - aprendizaje. *Revista de investigaciones ingEAM*, 102-115.
- Catalán, A. D. y Marín, N. (2012). Estrategias para la Enseñanza de la Contabilidad en la Escuela de Administración del Núcleo de Sucre de la Universidad de Oriente. Recuperado de, http://ri.biblioteca.udo.edu.ve/bitstream/123456789/3267/1/TESIS_CAyMM.pdf.
- Celaya R, R., Lozano M, F. y Ramírez M, M. S. (2010). Apropiación tecnológica en profesores que incorporan recursos educativos abiertos en educación media superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(45), 487-513.
- Colmenares, E. & García, M. (2008). Tecnologías de la información y la comunicación en educación química. Universidad pedagógica Nacional Bogotá, 207.
- De la Torre, S. y Pujol, M. M., A. (2010). Creatividad e innovación; enseñar e investigar con otra conciencia: homenaje a Edgar Morín, Dr. Honoris Causa por la Universidad de Barcelona; Madrid. Universitas.
- García, Á. D. R., Castillo, H. D. M., y Villamil, D. (2015). Las competencias de formación en contabilidad, el caso de Colombia. *FINNOVA*, 1(1). Recuperado de, <http://campusvirtualcsf.org/Finnova/index.php/finnova/article/download/5/6>.
- González Martínez, J. (2012). El proyecto educat1x1 y su impacto en la asignatura de lengua castellana. Un primer análisis desde las Terres de l'Ebre. Recuperado el 17 de junio de 2015 de, Recuperado el 17 de

- junio de 2015 de, <http://tdx.cbuc.es/bitstream/handle/10803/84032/Tesis%20JuanGlezMar%20eduCAT1x1.pdf?sequence=1>.
- Inche, J., Andia, Huamanchumo, López, M., Vizcarra, J., y Flores, G. (6). Paradigma Cuantitativo: un enfoque empírico y analítico. *Industrial Data* -<http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/idata/article/download/5938/5144>, 023-037.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-hill 6ta edición.
- Pedrajas, A. P. (2005). Aplicaciones de las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación científica. Primera parte: funciones y recursos. *Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2-18.
- Piñate, E. E. y Cabero, A. J. (2008). Objetos de aprendizaje en la universidad Metropolitana. In *Anales de la Universidad Metropolitana*. In *Anales de la Universidad Metropolitana Vol. 8, N°2* - pp. 121-136, 121-136.
- Postman, N. (1995): *Tecnópolis. La rendición de la cultura ante la tecnología*. Barcelona, Círculo de lectores.
- Torres, R. M. (2001). La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza. PROMEDLAC VII-Unesco. Recuperado el 21 de mayo de 2015 de, <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/rosa.pdf>.
- Villada Sánchez, S. D. P. y Correa Leguizamón, E. (2010). Las TIC como herramientas didácticas en el marco del aprendizaje significativo. Recuperado de, http://repository.uniminuto.edu:8080/jspui/bitstream/10656/590/1/TI_CorreaLeguizamonEdy_2010.pdf.
- Wiley, D. A. (2001). Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. *utah state university*.
- Zgaib, A. O. (2008). Didáctica de la contabilidad; rompan todo!. In *III Jornadas Universitarias Internacionales de Contabilidad: Montevideo, Uruguay, 5, 6 y 7 de noviembre de 2008* (p. 24). Recuperado el 17 de junio de 2015 de, <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2860341.pdf>.

Capítulo 13

Prácticas pedagógicas en la formación de administradores de empresas¹

*Diana Patricia Escamilla Narváez²,
Sandra Susana Jaimes Mora³*

Resumen

La educación superior tiene el papel de forjar al estudiante desde un campo específico del conocimiento desarrollando estructuras de pensamiento que se configuran por el profesor desde su práctica, articulando saberes procedentes de la formación disciplinar, el desarrollo profesional, la experiencia académica y curricular que materializan el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la organización de conceptos, técnicas y herramientas. La comprensión del pensamiento del profesor desde su concepción disciplinar y curricular se constituyen como propósito de investigación, tomando como caso profesores que orientan asignaturas del área profesional en administración de empresas, reconociendo elementos que modelan su razonamiento pedagógico desde sus concepciones sobre la administración

-
- 1 Capítulo resultado de la Investigación: Prácticas Pedagógicas en la Formación de Administradores de Empresas: Caso Universidad Simón Bolívar.
 - 2 Administradora de Empresas. Magister en Educación, Docente Investigadora grupo de Investigación Gestión Organizacional y Altos Estudios de Frontera (ALEF). Correo: descamilla@unisimonbolivar.edu.co
 - 3 Licenciatura En Educación Básica Primaria. Especialista en Didáctica de La Matemática. Magister en Prácticas Pedagógicas, Docente Investigadora del grupo Desarrollo Humano, educación y procesos sociales de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Correo: sjaimes@unisimonbolivar.edu.co

y su enseñanza así como la fundamentación de su práctica confrontándola con los modelos pedagógicos heteroestructurante, autoestructurante y constructivista. Los casos estudiados permitieron identificar que la fundamentación científica para la enseñanza de la administración se arraiga en el pensamiento del profesor al carácter científico de ésta, sobre la base de las concepciones la práctica pedagógica se instala en el modelo pedagógico autoestructurante en estrategias metodológicas, forma y sentido de la evaluación; y en el modelo heteroestructurante desde la configuración de contenidos de asignatura.

Palabras clave: Práctica pedagógica, concepciones, pensamiento del profesor, modelos pedagógicos.

Pedagogical Practices in the Business Administrators Formation

Abstract

Higher education has a role in forging the student from a specific field of knowledge by developing structures thought that are set by the teacher from his practice, articulating knowledge from disciplinary training, professional development, academic and curricular experience that embody the teaching and learning process from organizing concepts, techniques and tools. Understanding the teacher thinking from conception discipline and curriculum are established as research purposes, taking as case teachers to guide subjects professional area in business administration, recognizing elements that shape their pedagogical reasoning from their conceptions of the administration and teaching as well as the foundation of their practice by confronting it with heteroestructurante, autoestructurante and constructivist pedagogical models. The case studies helped identify the scientific basis for teaching administration is rooted in the teacher thinking the scientific nature of this, on the basis of conceptions pedagogical practice is installed in the autoestructurante pedagogical model in methodological

strategies, shape and sense of evaluation; and the heteroestructurante configuration model from subject content

Keywords: Pedagogical practice, conceptions, teacher thinking, pedagogical models.

Introducción

Las prácticas pedagógicas han sido objeto de comprensión de la realidad educativa, desde ellas se puede abarcar o profundizar no solo lo pedagógico, sino las dinámicas respecto a la enseñanza-aprendizaje encontradas en la relación saber- estudiante-maestro, dichas prácticas han sido abordadas desde diversas posiciones que han llevado a considerar diferentes enfoques desde los cuales se puede tratar de estudiar su constitución.

De esta manera existen distintas formas de acceder a las comprensiones que se pueden lograr de la realidad educativa desde las prácticas pedagógicas, entendiéndolas por un lado según Olga Lucía Zuluaga, no como la pedagogía misma, pero si, la pedagogía constituida como condición fundamental de estas prácticas; aquí Zuluaga (1999) plantea las prácticas pedagógicas como “la Historia de un saber en nuestra formación social” (p. 147), esto implica la recuperación de la historicidad de la pedagogía, en tanto análisis como saber, así como de sus procesos de formación como disciplina.

La investigación se propuso comprender las prácticas pedagógicas de los docentes en la formación de administradores de empresas con la finalidad de generar en esos docentes conciencia de su propia práctica en el proceso de enseñanza de la administración; sobre lo cual Torres Santomé en Goetz y LeCompte (1988) postula en torno a la enseñanza y la práctica que éstas deben estar alineadas en la preocupación de hacer conscientes a los profesores de las teorías que guían su práctica.

El programa Administración de Empresas de la Sede Cúcuta de la Universidad Simón Bolívar es uno de los programas académicos priorizados para acreditarse en alta calidad, centrados en el fenóme-

no de las prácticas pedagógicas se declara como objetivo de investigación comprender la práctica pedagógica de profesores vinculados al citado programa reconociendo el sustento del razonamiento pedagógico del profesor y el modelo pedagógico que fundamentan tal práctica buscando proponer fundamentos de un proceso reflexivo que oriente la práctica pedagógica en dicha enseñanza.

Marco teórico

El profesor como sujeto racional guía y orienta su práctica desde procesos mentales que definen su pensamiento a partir de creencias y teorías que se ponen de manifiesto antes, durante y al final de la misma (Perafán, 2005); para tal fin se considera la naturaleza cognitiva, conceptual y pedagógico de las concepciones. La naturaleza cognitiva de las concepciones es propuesta por Thompson (1992) quien sugiere que éstas son estructuras mentales que involucran las creencias, significados, conceptos, posiciones, reglas, imágenes y preferencias; en concordancia con la anterior propuesta Linares en Marcelo (1992) define que son sistemas cognitivos de creencias y conocimientos que se interrelacionan en el razonamiento del ser y, en consecuencia sobre sus decisiones y actuaciones.

Perafán (1997) refiere que las concepciones instituyen al profesor como sujeto epistémico y determinan lo que hace y se deja de hacer en la clase, constituidas éstas por un proceso cultural e histórico que se ha desarrollado de forma consciente e inconsciente haciendo parte de la identidad cultural que erige la práctica pedagógica del profesor, erigiendo en el profesor pensamiento y actuaciones que determinan las dinámicas que desarrolla para la enseñanza, así como sus decisiones de aula (Perafán, 2005).

Shulman (1987) plantea que existe una directa relación entre lo que el profesor piensa y hace, proponiendo la existencia de tres tipos de conocimientos, a saber: de la materia, del currículo y, didáctico del contenido; siendo uno de los propósitos de esta investigación identificar las concepciones de profesores sobre la enseñanza de la administración, se explora la estructura del conocimiento de la

materia y del currículo para la caracterización de la práctica docente desde la propuesta de De Zubiría (2002).

Sobre los modelos pedagógicos y su relación con la práctica pedagógica, Zuluaga (1999) propone que ésta última involucra entre otros aspectos “las formas de enunciación y de circulación de los saberes” (p. 46), para efectos de esta investigación se identificará conceptualmente el modelo pedagógico del profesor desde la oferta de De Zubiría (2002) a partir del sentido a la educación, así como las líneas de acción del modelo pedagógico heteroestructurante que subyace de la escuela tradicional, el modelo pedagógico autoestructurante de la pedagogía activa y, los principios pedagógicos constructivistas desde los siguientes elementos constituyentes: propósito que se da a la formación, estructuración de los contenidos, las estrategias metodológicas y la evaluación.

Metodología

El proceso de investigación alcanza la comprensión de la práctica pedagógica de profesores vinculados al programa Administración de Empresas de la Universidad Simón Bolívar –Sede Cúcuta al amparo del paradigma histórico– hermenéutico desde la postura de Hans-Georg Gadamer en Briones (2002) y del sustento filosófico que otorga a éste las ciencias interpretativas (Heidegger, 1974 en Briones, 2002) fundamentados en el diseño metodológico del estudio de caso colectivo (Stake, 1995 en Simons, 2011) por considerarse especialmente apropiado para analizar problemas de práctica educativa en su propio contexto (Simons, 1980-2011).

Los sujetos participantes seleccionados correspondieron a 5 profesores entre ellos 2 de nivel magíster y 3 especialistas; 4 de ellos vinculados al programa académico con una antigüedad mayor a 5 años y uno inferior a este tiempo, orientando las asignaturas de la región de formación profesional en las áreas Administración y Organización, Economía y Finanzas, Talento Humano, Producción y Mercados.

Tabla 1. Características de profesores participantes

Profesor	Antigüedad en el programa	Ultimo nivel de formación	Área que orienta en el programa	Años de experiencia profesional	Años de experiencia profesoral
1	mayor a 5 años	Magister	Finanzas	25	18
2	menor a 5 años	Magister	Mercados	11	7
3	mayor a 5 años	Especialista	Organizaciones	18	13
4	mayor a 5 años	Especialista	Economía	20	34
5	mayor a 5 años	Especialista	Talento Humano	12	12

Fuente: Autores.

En una primera etapa, la investigación se concentra en el reconocimiento teórico que sustenta la práctica desde las concepciones del profesor como base de su razonamiento pedagógico y la forma que éste circula en la enseñanza de la administración desde los aspectos que configuran los modelos pedagógicos heteroestructurante, autoestructurante y constructivista, en segunda etapa se recolectó información desde los profesores que actuaron como sujetos participantes desde los niveles declarativo, de diseño y de acción.

El nivel declarativo se constituye a partir de las respuestas proporcionadas por los profesores a entrevista bajo un guión estructurado construido a partir de las teorías de referencia en torno a las concepciones, el razonamiento pedagógico y los modelos pedagógicos; las concepciones del profesor desde su razonamiento pedagógico se analizan a partir de la indagación del conocimiento de la materia y del currículo considerando que con el reconocimiento de éstos se puede determinar qué procesos efectúa el profesor para hacer enseñable un contenido (De Zubiría, 2002). El conocimiento de la materia desde los elementos que determinan el pensamiento científico del profesor y su intención educativa en la enseñanza del área en que se inscriben las asignaturas que orienta, el conocimiento del currículo a partir de la descripción que realiza el profesor del proceso educativo en el desarrollo de las mismas asignaturas.

El nivel de diseño se tomó como fuente los programas analíticos de asignaturas entregados por los profesores al programa académico, los datos se analizan con el objetivo de caracterizar la práctica pedagógica del profesor a la luz de los elementos constituyentes de los modelos pedagógicos heteroestructurante, autoestructurante y constructivista, determinando su incidencia en las concepciones del profesor desde las dinámicas que emplea para la estructuración de contenidos, las estrategias metodológicas que define durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, la evaluación desde su propósito, criterios e incidencia en su quehacer pedagógico.

El nivel de acción se toma como fuente el registro del profesor en la herramienta institucional de la Universidad Simón Bolívar denominada “Bitácora docente”, concentrando identificar unidades de análisis desde su reflexión pedagógica a la luz de los elementos constituyentes de su concepción pedagógica y los rasgos que determinan su quehacer pedagógico.

En tercera etapa se realizó el proceso de sistematización los datos obtenidos desde los niveles anteriormente descritos generando códigos en función del tipo de fuente de información procesada, el número de profesor analizado, la categoría deductiva que ampara la interpretación de la unidad de análisis respectiva desde la asignación de un número que permitiera ordenarlas. Posteriormente se triangularon fraccionando los datos cualitativos por unidades de análisis, categorizándolas de una manera deductiva a partir de la derivación de las variables objeto de estudio siendo un reflejo directo de la teoría y del problema objeto de estudio; organizándose las mismas a través de matrices que permitieran detectar patrones implícitos analizando la información desde la construcción de nuevas categorías descriptivas denominadas categorías inductivas (Bonilla-Castro y Rodríguez, 1995).

Hallazgos

Los resultados se presentan en función de las categorías expuestas en el marco teórico, donde la primera de éstas correspon-

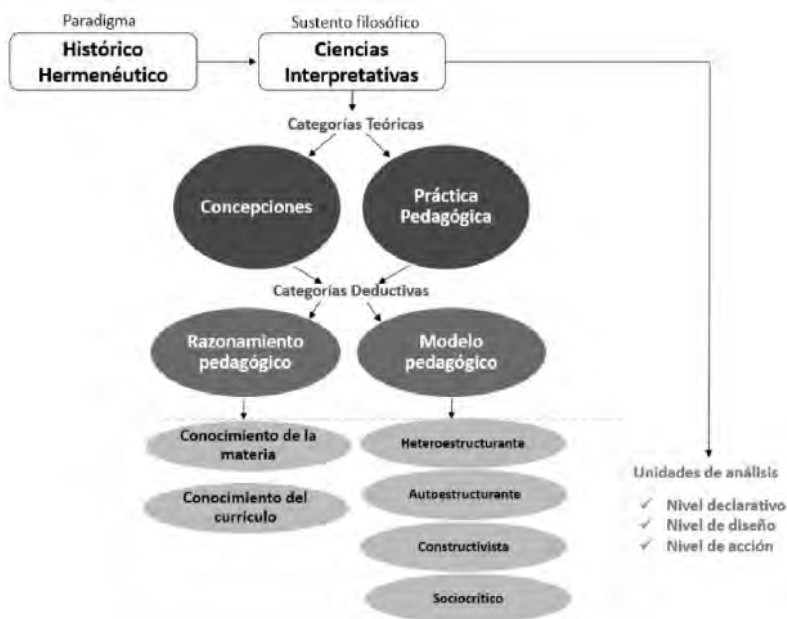


Figura 1. Proceso de investigación. Fuente: Autores.

diente al razonamiento pedagógico del profesor se abordó desde la concepción y significados de la enseñanza de la Administración en los profesores participantes de la investigación tomando la propuesta de Shulman (1987) desde los procesos que realiza el profesor para hacer enseñable un contenido determinando sus concepciones para comprender su práctica, articulando la propuesta de De Zubiría (2002) a partir del sentido y finalidad que el profesor tiene para pensar y actuar pedagógicamente.

Razonamiento pedagógico del profesor

Desde el nivel declarativo el conocimiento de la materia fue explorado a partir de la indagación al profesor del carácter científico del contenido que enseña en el aula desde el área de formación profesional en que imparte las asignaturas a los estudiantes, reconociendo el sustento del profesor frente a tal carácter así como el por qué y para qué de la enseñanza y estudio del área en el proceso de formación de administradores de empresas.

Tal conocimiento es evidenciable en los profesores a nivel declarativo desde el reconocimiento que éstos tienen sobre la administración a partir de su objeto de estudio, la fundamentación teórica, su aplicabilidad en la gestión de organizaciones; las anteriores para efectos del análisis se determinan como categorías inductivas del conocimiento de la materia identificable desde declaraciones tales como la del profesor 3 quien afirma al preguntársele por el carácter científico del conocimiento que enseña en el aula en torno a la administración “si es un conocimiento científico, porque se basa en unos modelos teóricos que son comprobados, la administración nace en el momento que la práctica del administrador se fundamenta en modelos teóricos de otras disciplinas como las matemáticas, la psicología, y creo que todo el desarrollo se ha fundamentado en los últimos cien años” – código EP3-PC01, EP3-PC03.

Las enunciadas categorías inductivas encontradas en el discurso del nivel declarativo presentan coherencia con el nivel de diseño los profesores 1, 4 y 5; hallazgo desde descripciones en el enunciado componente como el expresado por el profesor 4 en el programa analítico de la asignatura Introducción a la Economía: “La economía constituye un área de las ciencias sociales. Su objetivo es el estudio de los procesos de producción, distribución y consumo de bienes y servicios para la satisfacción de las necesidades humanas (...)” - código PAP4-PC1.

La interpretación del discurso en el nivel de acción perdió el asomo de características del conocimiento de la materia presente en los anteriores niveles identificando en los profesores 1 y 2 el esbozo de algunos rasgos distintivos de tal conocimiento desde reflexiones tales como: “Desde el punto de vista disciplinar, la materia Principios de Contabilidad se encuentra ubicada en el área económica, contable y financiero y pertenece a las profesionales específicas. Hace honor a los planteamientos de Henry Fayol quien pensó en la división del trabajo, de Frederick Winslow Taylor quien se considera el Padre de la Administración Científica, David Sumanth más moderno, con la teoría de la Productividad Total entre otros y de estudiosos del tema

contable como Fray Lucas Pacciolo y el más moderno profesor Túa Pereda quienes coinciden en catalogar a la práctica contable como una de las herramientas más importantes para tener control, orden e información desde el punto de vista empresarial.” – código BP1-PC1.

El conocimiento del currículo se indagó desde el nivel declarativo a partir de las intencionalidades educativas del profesor en la enseñanza del área y asignaturas que la componen desde la exploración de las preguntas que se hace antes de iniciar la enseñanza de una asignatura y los elementos que privilegia al programar la misma.

A nivel declarativo los profesores 3, 4 y 5 definen claramente sus intencionalidades educativas dando primacía a la aplicabilidad del saber que se va a enseñar, lo anterior deducible de expresiones tales como las declaradas por el profesor 3 al preguntársele qué preguntas se hace antes de iniciar la enseñanza de una asignatura en el área de organizaciones “¿a dónde quiero llevar al estudiante? ¿Qué quiero que el estudiante aprenda? y más que aprender una meta que me fijo es cómo él va a poder desarrollarse profesionalmente a partir de lo que aprende conmigo en una organización” – código EP3-IE1.

Intencionalidades que son confirmadas a nivel de diseño en los componentes objetivo general y justificación del programa analítico de asignatura en los profesores 3 y 1; en el nivel de acción para el análisis del conocimiento del currículo se utilizó nuevamente la bitácora docente, en donde la interpretación de la reflexión del profesor frente a su práctica se identificó a que priman las directrices institucionales para la programación de la enseñanza de una asignatura.

Modelo pedagógico de los profesores

En atención a la delimitación de aspectos inherentes a los modelos pedagógicos heteroestructurante, autoestructurante y constructivista definidos desde la propuesta de De Zubiría (2002), interpretando la presencia de elementos constituyentes de los citados aspectos en el nivel declarativo a partir de respuestas a la indagación sobre aspectos inherentes a la estructuración de los contenidos de asignatura desde los procesos implícitos en su diseño y validación; la

definición, incidencia, modificación y puesta en práctica de las estrategias metodológicas; y el sentido y finalidad que los profesores dan a la evaluación.

El nivel de diseño y de acción se analizó a partir del procesamiento de la información documental recolectada desde los programas analíticos de asignatura desde la confección del docente en el componente correspondiente a contenidos el cual incluye unidad temática y temas que lo componen; la bitácora docente y exámenes aplicados a los estudiantes.

En torno al modelo heteroestructurante emerge de la sistematización de la información a nivel declarativo de los profesores 1, 2, 3 y 4 aspectos directamente relacionados con las características de este modelo en función de la estructuración de sus contenidos como saberes enciclopédicos, el magistrocentismo como estrategia metodológica predominante y la evaluación desde la identificación de saberes en el estudiante de forma mecánica; presencia de tales aspectos en todos los profesores enunciados siendo en los profesores 1 y 4 más evocados.

En el nivel de diseño el análisis de dichos aspectos se realizó desde los componentes contenidos y metodología del programa analítico de asignatura y la estructura de los exámenes finales aplicados por los profesores a sus estudiantes en el periodo académico 2015-2, desde la interpretación de la información presente en éstas fuentes de información se identifica marcada presencia de la acción directa del maestro como metodología para el proceso de enseñanza desde la clase magistral así como métodos receptivos tales como el ejercicio y desarrollo de talleres del estudiante de forma mecánica, aspecto marcado en la acción de los profesores 1, 3 y 4. En el nivel de acción desde la reflexión a su práctica pedagógica de los profesores analizados no emergió ningún aspecto relacionado con el modelo anteriormente enunciado.

De otra parte, aspectos asociados con el modelo pedagógico autoestructurante para la organización de contenidos, la definición de estrategias metodológicas y la forma de evaluación, tienen pre-

sencia en el nivel declarativo de todos los profesores; siendo mayormente evocados por los profesores 1, 2 y 3 que la estructuración de contenidos la realizan en función del enlace de éstos con el medio y condiciones de vida del estudiante así como desde la contextualización de las temáticas con necesidades y problemáticas del entorno, coincidiendo éstos profesores que sus estrategias metodológicas se centran en los intereses del estudiante buscando garantizar la comprensión de los saberes a partir de actividades que privilegien la experimentación y la resolución de preguntas.

En el nivel de diseño desde los programas analíticos de asignatura pierde protagonismo los aspectos identificados en los profesores 1 y 3, manteniendo coincidencias del modelo autoestructurante el profesor 2 en su discurso con la acción en el diseño de su contenido de asignatura y forma de evaluar; en la forma de evaluar de los profesores 2 y 3 se identifica claramente aspectos relacionados con el modelo enunciado buscando reconocer la exposición de opiniones del estudiante sin buscar conceptos memorísticos en éste valorando desde las preguntas el desarrollo del estudiante en dimensiones comunicativas, de análisis y síntesis, buscando reconocer aprendizajes significativos en función de los saberes impartidos

En el nivel de acción se identifica menor presencia de los aspectos relacionados con el modelo enunciado, hallando presencia de éstos en los profesores 1, 2 y 3, teniendo en este último representativa reseña en la reflexión de su práctica desde la siguiente afirmación contenida en su bitácora docente “Quizás de las capacidades a desarrollar en los estudiantes, la más importante y la que más se ha trabajado dentro y fuera del aula y a la cual se ha hecho un seguimiento minucioso, es la que tiene que ver con la capacidad que deben demostrar para poner en práctica a nivel organizacional lo apropiado dentro de la cátedra, para ello se está desarrollando un taller individual, donde colocan en práctica su potencialidad gerencial en su desarrollo exitoso.” – código BP3-EV5.

El modelo constructivista se identifica la presencia de aspectos relacionados con éste a partir de la forma de estructurar contenidos

los profesores donde se organizan hechos que se consideran deben ser aprendidos y conceptos entendidos como procesos de mayor generalización, privilegiando la actividad como estrategia metodológica a través del estudio de situaciones problema que posibiliten la reflexión en los estudiantes donde éstos se autoevalúan; presencia en el nivel declarativo es identificada en los profesores 1, 2, 3 y 5; quien especialmente manifiesta “yo busco que mi clase sea chévere (...) utilizando lenguaje de los jóvenes desde la disciplina” – código EP5-EM03.

En el nivel de diseño desde la revisión al programa analítico de asignatura y los exámenes aplicados a estudiantes el profesor 5 quien denota privilegia aspectos del modelo evidenciables en el programa analítico de la asignatura Procesos Administrativos, donde los contenidos los estructura desde el proceso o competencia que intencionalmente busca desarrollar en el estudiante a partir de acciones ordenadas en función del propósito de formación de la asignatura privilegiando la actividad del estudiante; en este mismo nivel se examinaron las evaluaciones aplicadas por el profesor a sus estudiantes coincidiendo en aspectos que involucran la forma de evaluar desde el modelo en cuestión, denotando que las preguntas se orientan en función de reconocer la integralidad de saberes en el estudiante frente a los procesos o competencias trazadas en el contenido de la asignatura.

Desde el nivel de acción, los profesores no exponen en sus documentos de bitácora docente un proceso reflexivo que permita identificar claramente el modelo pedagógico en que sustenta su práctica.

Discusión

Concepciones y significados en la enseñanza de la administración

Para que exista una actuación pedagógica consciente entre lo que el profesor piensa y hace se considera que el conocimiento de

la materia y el conocimiento del currículo son dos elementos que constituyen el razonamiento y la acción pedagógica del profesor (Shulman, 1987), denotando desde su pensamiento y actuación coherencia al sentido y finalidad que éste da a la educación (De Zubiría, 2002); es decir el significado que da a la enseñanza, el cual determina desde sus concepciones lo que hace y deja de hacer en su práctica como sujeto epistémico (Perafán, 1997).

Sobre la base de los resultados obtenidos a partir de la información procesada conducente a identificar las concepciones de los profesores en torno a la enseñanza de la administración se establece que la tendencia de pensamiento de éstos gira a partir de concebir que la administración tiene claramente definido su objeto de estudio como disciplina conectada a las ciencias sociales, lo que permite desde la práctica validar las teorías de la organización construidas a partir del aporte de otras disciplinas conectadas a las ciencias sociales tales como la psicología, la economía y la sociología.

Alineados desde la propuesta de De Zubiría (2002) con el conocimiento de la materia, los profesores empalman su razonamiento y actuación pedagógica con el acto responsable de orientarse bajo un marco teórico serio (Ávila, 2007), enlazando la administración como disciplina conectada a las ciencias sociales a partir de la comprobación del conocimiento científico que enseña en el aula y, en consonancia desde el conocimiento del currículo con la concepción que la aplicabilidad en el ejercicio profesional de los saberes denotan el para qué y porqué de la enseñanza y estudio del área en que imparten su proceso de formación para la gestión de organizaciones en las áreas: administrativa, económica, financiera, de mercados, de talento humano y de operaciones.

En ese mismo sentido, se identifica en los profesores como concepción y significancia de la enseñanza de la administración que para impartir los saberes articulados a una asignatura en la formación de administradores de empresas debe tenerse claridad en la práctica profesoral sobre la pertinencia y aplicabilidad del conocimiento a transferir a los estudiantes atendiendo las demandas que organiza-

ciones académicas y empresariales denotan para el ejercicio profesional de la administración, ésta última concepción para el caso de profesores con permanente actividad de actualización académica y vinculación laboral en organizaciones empresariales; lo que en correspondencia con la propuesta de De Zubiría (2002) atañe al sentido y finalidad de la educación para que un profesor pueda pensar y actuar pedagógicamente considerando que “la mayor parte de las veces no se tiene claro ni para qué se enseña, ni para qué se estudia. Ni por qué se enseña lo que se enseña, ni por qué se estudia lo que estudia” (p. 33).

Las citadas concepciones se articulan con la escuela tradicional que sustenta el modelo pedagógico heteroestructurante (De Zubiría, 2002) desde los siguientes aportes hechos a la pedagogía:

Se reconoce que la construcción del conocimiento se emana fuera del aula de clases desde los saberes que sustentan la enseñanza de la administración se fundamentan en aportes de otras disciplinas conectadas a las ciencias sociales.

En la organización de los contenidos de los programas analíticos de asignatura predomina que su estructura se ajuste al diseño de los índices de los textos en que se fundamentan bibliográficamente las asignaturas: saberes enciclopédicos.

Los saberes son transmitidos a los estudiantes a partir de la mediación que los profesores hacen a los contenidos de las asignaturas frente las tendencias y nuevas corrientes que se declaran para la gestión de organizaciones fuera de la Universidad.

Se busca garantizar el aprendizaje del estudiante de saberes, técnicas y herramientas desde el magistrocentismo como principal estrategia metodológica en la transmisión de saberes por el profesor.

Conservando el sentido de articular las citadas concepciones a los modelos pedagógicos analizados se identifica que a la luz del modelo autoestructurante preparar a los estudiantes para las demandas al ejercicio profesional en las organizaciones em-

presariales desde sus problemáticas, necesidades y contexto de operación, es el propósito que guía los objetivos de formación declarados por los profesores atendiendo sin dejar de un lado las condiciones de vida del estudiante desde las vivencias laborales (De Zubiría, 2002).

Modelos pedagógicos en la formación de administradores

El sentido que se le asigna a la educación es un elemento constituyente del modelo pedagógico en que se mueve el profesor y que involucra sus concepciones, las cuales se establecen en la práctica pedagógica desde los hábitos profesionales que pre-configuran el diseño de la clase y su ejecución (Ávila, 2004) confluyendo en el medio social y configurándose a partir del conocimiento científico que cada profesor posee, por lo que desde la propuesta de Ávila (2007) se considera que los saberes del educador deben estudiarse, reflexionarse, investigarse y entrenarse prolongadamente en el campo de trabajo para que sean conocimiento útil en función de promover el desarrollo del estudiante.

En correspondencia con lo anterior, los hábitos profesionales identificados en los profesores alrededor de la administración y su enseñanza develan que privilegiar la clase magistral como elemento fundamental para el buen ejercicio de la docencia transmitiendo conocimientos que se estructuran por ellos en consonancia con las tablas de contenido de textos que utilizan como guía para el desarrollo de las clases buscando la apropiación de saberes por el estudiante desde la mecanización de los mismos a través de presentaciones o exposiciones orales, la elaboración de trabajos escritos y la aplicación de evaluaciones escritas donde se busca reconocer tácitamente el concepto de los temas transmitidos, son condiciones del modelo pedagógico heteroestructurante presentes en las concepciones para el caso de profesores del área económica y financiera, los cuales han acumulado experiencia profesional y profesoral superior a 20 y 18 años respectivamente, quienes además no cuentan con vinculación activa en la gestión de organizaciones empresariales para el retrospectivo de los últimos cinco años y, donde su

formación docente se realizó desde el curso de un posgrado a nivel de especialización sin posteriormente actualizarse en formación pedagógica a través de programas de educación complementaria tales como diplomados o terciaria desde cursos de posgrado de nivel superior al ya realizado.

Esta tendencia de estrategias metodológicas asociadas al modelo heteroestructurante guarda correspondencia con el comportamiento que a nivel latinoamericano se identifica en torno a las estrategias de enseñanza-aprendizaje tendientes al desarrollo de competencias vinculadas a la gestión contable, económica y financiera tales como la clase magistral, los trabajos escritos y las exposiciones por parte de estudiantes (Universidad de Deusto, 2013).

Las anteriores condiciones son determinantes en que dichos profesores reconozcan superficialmente innovaciones que favorezcan su práctica pedagógica, principalmente desde la forma y sentido que dan a la evaluación donde prevalece buscar la asimilación “al pie de la letra” (De Zubiría, 2002) de los conocimientos enseñados y transmitidos a los estudiantes, así como desde las estrategias metodológicas bajo las que median el proceso de enseñanza y aprendizaje; donde sobre éste último aspecto en particular es reconocido por los profesores que el uso de herramientas didácticas que no privilegien la mecanización de saberes tales como videos, virtualización de contenidos y foros son una reciente incorporación a su práctica que emerge de las demandas de la Universidad y de los estudiantes.

Dadas las condiciones que anteceden los aspectos identificados del modelo autoestructurante reconocido en la población objeto de estudio se evidencia en el caso de profesores asociados a asignaturas de las áreas de mercadeo, organizaciones y talento humano con experiencia promedio de 10 años en el ejercicio profesoral y cuyo ejercicio profesional se encuentra activo en organizaciones empresariales, que el diseño de su proceso educativo busca desde la estructuración y desarrollo de los contenidos de las asignaturas que los estudiantes apropien conocimientos técnicos para el ejercicio laboral como administradores, sustentando los profesores éste precepto

desde sus propias experiencias laborales; lo que desde la propuesta de De Zubiría (2002) se declara como la preparación del individuo para enfrentar la vida y el favorecimiento de conocimientos técnicos para acceder al trabajo.

En este caso los profesores anteriormente caracterizados, rechazan el aprendizaje memorístico que sugiere la escuela tradicional y buscan que su papel como mediador de conocimiento sea desde métodos que inviten el accionar del estudiante con la experimentación tales como el juego de roles, el estudio de caso y el uso de laboratorios para la simulación gerencial; buscando así garantizar la comprensión en el estudiante desde la puesta en contexto de conceptos, herramientas y técnicas donde éste eleve sus saberes en situaciones reales y prácticas para evaluar aprendizajes significativos y no mecánicos.

En tal sentido, para el caso de profesores vinculados a asignaturas que giran en torno al comportamiento organizacional tales como Gerencia Estratégica, Desarrollo y Comportamiento Organizacional, Gerencia del Servicio, Globalización de Mercados y Procesos Administrativos, se conectan con las estrategias de enseñanza-aprendizaje que a nivel latinoamericano prevalecen para el desarrollo de competencias asociadas a tal comportamiento (Universidad de Deusto, 2013); principalmente desde el estudio de casos, la exposición dialogada y las dinámicas grupales; donde desde la primera se busca que el estudiante se enfrente a situaciones reales y simuladas que inciten la generación de estrategias, acciones, juicios de valor y toma de decisiones; en la segunda se active al estudiante a partir de la disertación del profesor en función de preguntas y discusiones donde se analice, interprete y sintetice el conocimiento transmitido; y finalmente desde las dinámicas grupales como estrategia se pretende que los estudiantes desarrollen habilidades para desenvolverse en las organizaciones preparándolos para el trabajo en equipo.

Es evidente entonces que el sustento del modelo constructivista no está presente en la práctica de los profesores, salvo desde

sutiles aspectos en el caso del profesor que inició hace 12 años su ejercicio profesoral en instituciones de educación técnica laboral y a nivel universitario 6 años atrás, quien estructura los contenidos de sus asignaturas como un proceso a partir de competencias confeccionadas a nivel interrogativo en torno a las unidades de aprendizaje del programa analítico y, el desarrollo de las mismas desde la actividad permanente del estudiante.

Conclusiones

La fundamentación científica de la enseñanza de la administración en el programa Administración de Empresas de la Universidad Simón Bolívar – Sede Cúcuta se encuentra arraigado desde el pensamiento de los profesores al carácter científico de la administración como disciplina conectada a las ciencias sociales forjado desde las organizaciones como su objeto de estudio, sobre el cual se concibe deben ser atendidas las demandas y apuestas que las redes académicas internacionales y nacionales orientan en función de las tendencias de la disciplina, así como la pertinencia y aplicabilidad del saber ante los requerimientos del sector empresarial.

Sobre la base de tales concepciones, la práctica pedagógica de los citados profesores se instala predominantemente en el modelo pedagógico autoestructurante, sobre el cual materializan los profesores su práctica desde las estrategias metodológicas que privilegian en el desarrollo microcurricular de sus asignaturas así como desde la forma y sentido que dan a la evaluación; aspectos del modelo que van en contravía en la configuración de los contenidos de asignatura desde su estructura, toda vez que se confeccionan principalmente en función de los índices de textos constituyéndose como saberes enciclopédicos, aspecto en que se funda dicha configuración en el modelo heteroestructurante.

Se propone un proceso reflexivo que oriente la práctica del profesor a partir de la fundamentación epistemológica y pedagógica de la administración, y así coadyuvar a la Universidad Simón Bolívar en

la tarea de guiar la práctica pedagógica de sus profesores para que éstos determinen el sentido de la misma y fortalecer los lineamientos pedagógicos de los programas académicos.

Desde la epistemología de la administración la propuesta se fundamenta en función de que ésta es una disciplina conectada a las ciencias sociales cuyo objeto de estudio son las organizaciones dentro de un contexto social y económico que se ocupa de conceptos, principios, técnicas y procesos de planeación, organización, dirección y control de todos los recursos disponibles y aplicables en las organizaciones para la producción de bienes y servicios; definiendo su campo de acción en las áreas financiera, de gestión, operativa, de marketing y de talento humano.

La formación profesional de los administradores en el contexto internacional se ha ajustado en atención a las nuevas dinámicas económicas y sociales en que el Administrador de Empresas debe ejercer por lo que debe propenderse desarrollar en el estudiante un estilo gerencial integral que involucre no solo las competencias del ejercicio empresarial (saber hacer), sino también componentes que favorezcan una actuación ética, humanista y de buen juicio (saber ser) con responsabilidad social y un perfil internacional, incentivando en el proceso de enseñanza y aprendizaje el incremento de espacios de práctica a través de trabajos de campo, ejercicios de aula y laboratorios, involucrando el uso de las tecnologías de la información.

A partir de las anteriores fundamentaciones la propuesta a nivel estructural se fundamenta para su implementación en el programa académico Administración de Empresas desde los componentes: proceso de selección de profesores e inducción docente.

En el proceso de selección del profesor se considera necesario el reconocimiento de dimensiones relacionadas con la planeación del contenido de asignatura identificando qué elementos toma el candidato a profesor para definir el contenido de las asignaturas a orientar donde se consideran como ideales a nivel pedagógico que considere y tenga presente cuál es el perfil profesional que el programa tiene definido, indague los antecedentes de la formación que hasta el mo-

mento tienen los estudiantes, referencie teóricos del área de la administración con la que se conecta la asignatura, reconozca tendencias y demandas que a nivel del ejercicio profesional de la administración existen sobre el área que enmarca la asignatura a orientar.

En este mismo componente se debe considerar cómo el profesor valida los contenidos que define para una asignatura, la caracterización de sus estrategias metodológicas referenciando sus experiencias en la implementación de las mismas, la actuación pedagógica en escena reconociendo en el candidato cómo desarrolla una clase indistintamente del tema o asignatura, el sentido y propósito que da a la evaluación desde indagaciones en torno a cómo evalúa a los estudiantes y frecuencia de evaluación, la incorporación de herramientas de tecnología de información y comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante, y la Uso de segundo idioma: debe denotar la importancia que el profesor da para el desarrollo de un segundo idioma en el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante, desde cómo lo incorporaría un segundo idioma en el desarrollo de una asignatura.

El componente de inducción docente para profesores nuevos y antiguos debe orientarse a propiciar una inserción real del profesor en la comunidad académica del programa en función de las metas institucionales donde éste reconozca la plataforma estratégica institucional desde la misión y la visión, datos correspondientes a infografía del desarrollo de las funciones sustantivas de la Universidad y del programa, los servicios de apoyo académico, el propósito de formación del programa, el perfil profesional y ocupacional declarado para los estudiantes al momento de su egreso, la estructura del plan de estudios, los lineamientos pedagógicos y didácticos que orientan el programa en función del horizonte pedagógico institucional, las mediaciones TIC disponibles para el proceso de enseñanza y aprendizaje, los recursos bibliográficos disponibles, la interacción del programa con redes académicas y empresariales.

Referencias

- Ávila, R. (2004). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ávila Penagos, R. (2007). *Fundamentos de Pedagogía hacia una comprensión del saber pedagógico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Briones, G. (2002). *Epistemología y Teorías de las Ciencias Sociales y de la Educación*. México: Editorial Trillas.
- De Zubiría, J. (2002). *Una perspectiva innovadora y clara para realizar los diversos modelos pedagógicos que le permitirá caracterizar su propia práctica docente*. (3ª ed.). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Goetz, J.P. y LeCompte M.D. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Editorial Morata.
- Marcelo, C. (1992). *La investigación sobre formación del profesorado: métodos de investigación y análisis de datos*. Buenos Aires: Editorial Cincel.
- Perafán, G. A. y Aduriz-Bravo, A. (2005). *Pensamiento y conocimiento de los profesores, debate y perspectivas internacionales*. Bogotá: Editorial Nomos.
- Perafán, G. A. (1997). *Pensamiento docente y práctica pedagógica, una investigación sobre el pensamiento de los docentes* (3a ed.). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Shulman, L. (1987). *Knowledge and teaching: foundations of the new reform*. *Harvard Educational Research*, 57 (1), 1-22.
- Simons, H. (2011) *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Thompson, A. (1992). *Teachers' beliefs and conceptions: a synthesis of the research*. En: Grouws, D. (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York: Macmillan.
- Universidad de Deusto (2013). *Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Administración*. Recuperado de http://www.tuningal.org/es/publicaciones/cat_view/47-publicaciones-en-espanol-libros.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e Historia, la historicidad de la pedagogía - la enseñanza, un objeto de saber*. Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia.

Capítulo 14

Gestión escolar para el mejoramiento educativo: lineamientos desde la Guía 34¹

*Andrea Johana Aguilar Barreto²,
Teófilo Rodríguez-Celis³, Dany Jaimes Duque⁴*

Resumen

El Ministerio de Educación Nacional publicó el año 2008 el instrumento de autoevaluación institucional (Guía 34), como estrategia para el análisis y mejoramiento de la gestión escolar en las instituciones educativas del País. Es por ello que el presente estudio tiene como fin analizar el proceso de aplicación de dicho instrumento, en las tres etapas señaladas por el Ministerio de Educación Nacional para el mejoramiento institucional: Autoevaluación, elaboración del plan de mejoramiento y seguimiento al plan de

-
- 1 Capítulo resultado del trabajo de investigación para maestría en Educación moción Gerencia Educacional, desarrollado en la Universidad experimental libertador UPEL.
 - 2 Abogada, Universidad Libre. Administradora, ESAP. Licenciada en Lengua Castellana, Universidad de Pamplona. Especialista en Orientación de la conducta, Universidad Francisco de Paula Santander. Especialista en Administración Educativa, UDES. Doctora en Educación, UPEL. PhD (c), innovación educativa y TIC. Investigadora de la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. Correo: andreitajaguilar@gmail.com
 - 3 Licenciado en Educación matemáticas, Universidad Francisco de Paula Santander; Magíster en Educación Mención Gerencial Educacional, UPEL; Doctorando en Educación, UPEL.
 - 4 Licenciada en Informática y tecnología; Universidad Francisco de Paula Santander; Magíster en Educación Mención Gerencial Educacional, UPEL; Doctorando en Educación, UPEL.

mejoramiento en el Colegio. Se realizó bajo un estudio de campo de carácter descriptivo. Para la recolección de los datos se empleó un instrumento tipo cuestionario con cinco alternativas de respuestas escalonadas según las pautas establecidas por el modelo escala de Likert. Dicho instrumento permitió realizar el análisis del proceso de aplicación de la guía 34 y su incidencia en los procesos de gestión.

Palabras clave: Gestión escolar, indicadores de gestión, evaluación institucional, guía 34.

School Management for Educational Improvement: Guidelines from the Guide 34

Abstract

The Ministry of Education published in 2008 the institutional self-assessment tool (Guide 34), as a strategy for analyzing and improving school management in educational institutions. That is why this study has as a goal to analyze the process of implementing such an instrument in the three stages identified by the Ministry of Education for institutional improvement: Self-assessment, developing the improvement plan and follow the plan of improvement in the School. It was developed under a descriptive field study. To collect the data it was used a questionnaire type instrument with five alternative answers which are graded according to the guidelines used by the Likert scale model. This instrument allowed the analysis of the implementation process of the guide 34 and its impact on management processes.

Keywords: School management, management indicators, institutional evaluation guide 34.

Introducción

El mundo actual se caracteriza por el proceso de globalización que se está dando en el campo de la economía mundial y las comunicaciones, caracterizado por la incorporación constante de nuevos elementos científicos y tecnológicos, que generan a diario y en forma constante cambios en el desarrollo de todas las actividades humanas lo cual impone retos a las diversas organizaciones para ir a la velocidad del mundo moderno y no quedarse rezagado, respondiendo a las expectativas y necesidades que genera la sociedad actual y el auge de la tecnología y las comunicaciones.

De acuerdo a lo anterior los rectores de las instituciones educativas de educación básica y media, deben llevar un proceso de Planificación Estratégica

Vanegas (2001) dice al respecto plantea que la planeación estratégica es un proceso que mantiene unido al equipo directivo para traducir la misión, visión y estrategia en resultados tangibles, reduce los conflictos, fomenta la participación y el compromiso a todos los niveles de la organización con los esfuerzos requeridos para hacer realidad el futuro que se desea.

Para ello los rectores se deben convertir en líderes capaces de orientar el quehacer de la comunidad educativa basados en la investigación como herramienta que les lleve a conocer más a fondo la realidad de su institución, lo cual les permitirá diseñar estrategias, metas, objetivos y planes de inversión, estableciendo un orden de prioridades para resolver las necesidades más apremiantes, buscando lograr un equilibrio entre recursos financieros, estrategias y resultados.

La innovación entendida como elemento esencial de la planificación estratégica, y referida a la invención o replanteamiento de ideas nuevas o ya existentes, que conducen a un cambio positivo y novedoso, debe caracterizar a las instituciones orientadas por planes estratégicos. Sus miembros deben ser creativos y dinámicos, capaces de afrontar los retos que les exigen el medio y la sociedad actual, en-

caminando su organización hacia el logro de la calidad en un mundo altamente competitivo y productivo.

Toda innovación, y especialmente en el ámbito educativo debe estar basado en la participación comunitaria asumida como la vinculación de los diferentes agentes de la comunidad en el quehacer de las instituciones. Debe crear ambientes democráticos de encuentro en los cuales se generen procesos que permitan determinar los valores propios de la comunidad, sus problemas y expectativas, para que desde allí se elaboren propuestas de mejoramiento que apunten a la calidad, partiendo de los intereses de sus miembros, propiciando el desarrollo de una identidad colectiva que motive y cree sentido de pertenencia y compromiso con la institución educativa. Este último asumido como un alto grado de afinidad existente entre los diferentes miembros de la comunidad educativa el cual favorece la empatía y genera espacios de encuentro dinámicos caracterizados por la confianza, la espontaneidad y un alto grado de responsabilidad

En tal sentido el Ministerio de Educación Nacional de Colombia desde la creación de la Constitución Nacional de 1991, la Ley general de educación 115 de 1994 y decretos reglamentarios, la Ley 715 de 2001, hasta la creación del plan sectorial 2002 – 2006 y 2006 – 2010, ha diseñado procesos y estrategias tendientes a fortalecer la autonomía escolar en el marco de la descentralización de la educación, proceso en el cual el Ministerio plantea unas estrategias generales a seguir las cuales se aplican en cada una de las secretarías de educación de los departamentos y municipios certificados atendiendo a las necesidades educativas de cada región a través del planteamiento del Proyecto Educativo Institucional mediante la activa participación de la comunidad educativa en ambientes democráticos, permitiendo la escogencia de modelos pedagógicos y planes de estudio de acuerdo al enfoque del PEI con el fin de fortalecer la autonomía de las instituciones educativas.

Para buscar la calidad educativa y lograr el mejoramiento continuo de las instituciones el Ministerio de Educación Colombiano creó una Guía para la evaluación y el mejoramiento institucional (Guía 34), la cual busca desarrollar la calidad basado en tres etapas: primero,

la autoevaluación institucional, en la cual se miran fortalezas y oportunidades de mejoramiento en cuatro áreas de gestión: directiva, académica, administrativa y financiera y de la comunidad con el fin de identificar los avances y las dificultades del proceso educativo; segundo la elaboración del plan de mejoramiento, partiendo de las oportunidades de mejoramiento planteadas en la autoevaluación se diseñan estrategias tendientes a superar las dificultades más apremiantes que se presentan en las diferentes áreas de gestión; tercero seguimiento y evaluación, en la cual se diseñan las herramientas necesarias para evaluar la aplicación de las estrategias planteadas en el plan de mejoramiento con el fin de medir o detectar en el proceso las fortalezas y debilidades para que en caso de ser necesario redefinirlas para garantizar el logro de las metas planteadas.

Lo que busca el ministerio de educación nacional con este instructivo es aumentar la efectividad de las instituciones educativas. En este proceso juegan un papel fundamental los rectores de las instituciones educativas ya que son ellos quienes deben liderar los procesos de cambio y mejoramiento de la calidad educativa con la ayuda de todos los estamentos que forman parte de los centros educativos. Un objetivo de la aplicación del instructivo es vincular a toda la comunidad educativa a los procesos liderados por las escuelas con el fin de crear proyectos educativos acordes a las necesidades de la comunidad fortaleciendo con ello la autonomía institucional y creando sentido de pertenencia.

Este instructivo se ha venido aplicando desde el año 2008 en todos los centros educativos de educación básica y media del país. En el caso particular de la Institución educativa pública seleccionada para el presente estudio, la aplico el instructivo, pero al interior de la ésta no se sabe si se obtuvieron los resultados esperados y planteados en el plan de mejoramiento, se desconoce si se realizó el proceso atendiendo a las orientaciones del Ministerio, ni tampoco si se vinculó o no a la comunidad educativa y a los órganos del gobierno escolar como lo son el consejo directivo, consejo académico, asociación de padres de familia, consejo estudiantil, el personero y si se diseñaron

y aplicaron las herramientas necesarias para recolectar datos que permitieran evidenciar la situación educativa real de la institución.

En consecuencia, se hacía necesario realizar seguimiento al proceso de aplicación del instructivo emanado por el Ministerio de Educación Nacional en sus tres etapas; evaluación institucional, elaboración del plan de mejoramiento, seguimiento y evaluación para determinar los alcances e incidencia que este tuvo en el proceso educativo, así como indagar si realmente es práctico, si tiene acogida tanto en la institución como en la comunidad educativa. De acuerdo a lo antes mencionado se plantearon las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo determinar los alcances que puede tener la aplicación del instructivo como herramienta que permita un mejor desenvolvimiento educativo?, ¿Cómo diagnosticar acertadamente las debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas que se presentan en el plan de mejoramiento de la institución? y ¿El proceso de evaluación y seguimiento del plan de mejoramiento permite determinar los logros y debilidades del proceso facilitando su reconducción?

Marco teórico

Desde la antigüedad el hombre se ha asociado en organizaciones de tipo religioso, social y económico, las cuales han tenido a la cabeza un líder responsable de dirigir todas las actividades de dicha organización quién generalmente tomaba todas las decisiones. Estas organizaciones con el paso del tiempo fueron evolucionando. En los últimos siglos con el auge de las comunicaciones y el surgimiento de nuevos adelantos en la ciencia y la tecnología, se transformó la naturaleza de las organizaciones y se diversificaron sus actividades, transformándose además las funciones de quienes las dirigen, sin exceptuarse de esto las de tipo educativo.

El hombre a través de su experiencia fue construyendo saberes relacionados con la administración de las diversas organizaciones, generando conocimientos acerca de la gerencia y las actividades que conlleva dicha labor, esto, constituye hoy en día un amplio campo de saberes los cuales han sido aplicados principalmente en el mundo

empresarial. Para el desarrollo se parte del desarrollo teórico de los siguientes conceptos:

Gestión escolar

La vida de los seres humanos transcurre en su mayor tiempo, en instituciones, algunas constituyen un paso obligado, como la familia y la escuela; esta última con un claro compromiso social y educativo, ya que se ocupa tanto de la calidad de los procesos como de los resultados para lograr la formación integral de los futuros ciudadanos. El escenario educativo es caracterizado por una dinámica organizacional propia, donde las personas se desenvuelven, se ubican y enfrentan, pero sobre todo se desempeñan tanto a nivel didáctico administrativo y social. Por tal razón, representan espacios típicos de permanentes confrontaciones grupales e individuales, donde se dan citas expresiones humanas como: conflictos, armonía, complicidad, competencia, poder, antagonismo y amistad.

El proceso de gestión “implica dirigir el funcionamiento y desarrollo de un sistema” (Molins, 1998, p. 25), como lo es la escuela, para darle direccionalidad al servicio educativo que ofrece, basándose en: 1) la normativa legal, 2) la normativa general y la técnica, aportadas por la pedagogía, la didáctica y otras ciencias de la educación, 3) el curriculum restringido y el amplio, 4) las políticas y los planes educativos (Molins, 2000).

Este servicio educativo, además, se fundamenta en los principios pedagógicos de la educabilidad, la educatividad, la pasión y la racionalidad, y consiste en la acción del docente para dinamizar y orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje para que el alumno logre unos objetivos previamente delimitados, a través de la adquisición de contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, y ser así una experiencia de aprendizaje pertinente y significativo, orientada a aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser (UNESCO, 1996).

Por consiguiente, la gerencia de la institución educativa. es el proceso a través del cual se orienta y conduce la labor docente y ad-

ministrativa de la escuela y sus relaciones con el entorno (Manes, 1999), con miras a “conseguir los objetivos institucionales mediante el trabajo de todos los miembros de la comunidad educativa” (Amarate, 2000, p. 11) a fin de ofrecer un servicio de calidad, coordinando las distintas tareas y funciones de los miembros hacia la consecución de sus proyectos comunes, para ejercer la dirección de la escuela se debe contar con un perfil gerencial de competencias

Las concepciones de la gestión escolar se reflejan en cada uno de los actores institucionales y en sus prácticas pedagógico-didácticas; para llevar adelante una escuela que atienda a la diversidad acorde con un estilo profesional y democrático, se necesitan estrategias de inclusión para que los niños ingresen, transiten y egresen de él a través de procesos de enseñanza y de aprendizaje que generen condiciones para la construcción, distribución y apropiación del conocimiento. El paso por la escuela debe abrir las puertas a todos sus miembros, su participación en la sociedad. Es una escuela inclusiva y, además, exigente, que enseñe a asumir compromisos de convivencia, que considere los intereses de su comunidad, busque alternativas para que todos aprendan a identificarse con el entorno

Quienes ocupan cargos de gestión en las escuelas son influidos por una variedad de factores que definen posibilidades e imponen limitaciones, los cuales determinan desafíos en la gestión escolar que impone la dirección de una organización formal y jerárquica. A partir de los cambios en la concepción educativa colombiana, se espera que en ella se operen transformaciones destinadas a su mejora.

Concibiendo la escuela como una institución compleja, cuya organización influye en el aprendizaje que ocurre en su interior, se destaca la misión de la gestión escolar como propulsora de la pertinencia social, por eso es necesario evaluar permanentemente los alcances y potencialidades del contexto escolar, insertado en las políticas educativas propuestas por el Estado. Se demanda entonces, una gestión escolar comprometida, no solo con los asuntos internos de la institución, sino que también se deben gestionar los problemas

comunitarios y cobra sentido una nueva cultura organizativa en la escuela, para superar la concepción del claustro.

Según Vera (2006) se puede hablar de gestión educacional a nivel macro o micro. “A nivel macro podemos hablar de gestión educacional, como aquella disciplina encargada de la gestión global de los sistemas educacionales y de la creación de políticas educativas tomando como referente el marco curricular nacional” (p. 1). En este aspecto y con relación a la educación Colombiana están las políticas creadas por el Ministerio de Educación Nacional, como es el caso de la llamada Revolución Educativa. Esta política según Vélez (2002) “Significa transformar la totalidad del sistema educativo en magnitud y pertinencia” (p. 1), para lo cual se diseñaron los planes sectoriales 2002 – 2006, 2007 – 2010 y 2011 – 2014, mediante los cuales se reestructuró el sistema educativo del país. A nivel micro, podemos situar a la gestión escolar como aquella disciplina que enfatiza principalmente el trabajo en equipo y, en consecuencia, el aprendizaje organizacional, tendientes a la generación de procesos que permitan diagnosticar, planificar, implementar y evaluar el quehacer pedagógico de la institución educativa.

La gestión escolar, en criterio Koontz (2004) incide de manera directa en el desarrollo curricular y la reproducción de las relaciones sociales. Una estructura organizativa derivada de la división del trabajo jerárquicas, roles diferenciados entre los docentes- alumnos-representantes, turnos y cargas horarias discriminatorias, burocratismo y papeleo interminable, arquitectura y espacios diferenciados, status consagrados, privilegios de directivos, guarda una estrecha relación con el currículo parcelado, la prelación de asignaturas, la instrucción programada, la evaluación calificadora. Por el contrario, una gestión escolar manejada bajo los principios de gestión democrática y participativa, cuya misión y finalidad son asumidas colectivamente, como producto de la indagación, consultas y debates, marcada por una cultura democrática participativa, adoptando formas de integración, rendición de cuenta, rotación en los cargos, delegación funcional, democracia cognitiva.

Una gestión de esta naturaleza, se asume dentro de una estructura organizativa de base consejista: consejo de maestros, consejo estudiantiles, consejo comunales, donde se impulse el meta-aprendizaje o meta cognición, aprender investigando-conocer transformando, acompañado de la didáctica investigativa y las innovaciones en las estrategias metodológicas, aduce a un trabajo pedagógico en equipo, ambiente laboral cooperativo entre docentes, superación del monopolio del saber y la estructura jerárquica derivada de la división social de trabajo, desarrollo de las comunidades de aprendizajes, implica integración de la comunidad educativa en la doble dialéctica: la escuela como el centro del quehacer comunitario y la comunidad como centro el quehacer educativo.

Índices de gestión

Beltrán (1999), conceptualiza los índices de gestión como medidas utilizadas para determinar el éxito de un proyecto o una organización. Los indicadores de gestión suelen establecerse por los líderes del proyecto u organización, y son posteriormente utilizados continuamente a lo largo del ciclo de vida, para evaluar el desempeño y los resultados.

La definición de gestión escolar actual, está orientada hacia los alumnos, sus familias, y la comunidad, que constituyen actores y usuarios del sistema escolar. Se refiere a la forma en que el establecimiento conoce las necesidades, expectativas y el nivel de satisfacción de ellos. Asimismo, comprende la forma en que el establecimiento promueve y organiza la participación de los alumnos, las familias y la comunidad en la gestión escolar.

Por lo tanto, el autor manifiesta, que en toda gestión escolar se debe tomar en cuenta los siguientes indicadores:

1. El conocimiento de las necesidades, expectativas y grado de satisfacción y participación, de los estudiantes por lo que considera procedimientos que identifican planes y procesos, requerimientos y expectativas presentes y futuras, para asegurar la relevancia y pertinencia de la oferta y los servicios educativos.

les proporcionados, así como la previsión de esas necesidades futuras. Asimismo, incluye el análisis de la forma en que se promueve y organiza la participación para generar un clima escolar orientado al alcance del aprendizaje significativo

2. Conocimiento de las expectativas y grado de satisfacción y participación de los padres de familia, para asegurar la permanencia de los estudiantes y potenciar el desempeño escolar de éstos. Asimismo, incorpora el análisis de la forma en que se promueve y organiza la participación de los padres en la gestión escolar.
3. Conocimiento de las expectativas y grado de satisfacción y participación de la comunidad: para hacer confluir sus intereses con los del establecimiento. Incluye, asimismo, la forma en que se utiliza la información disponible sobre los niveles de satisfacción y participación de la comunidad en establecimientos similares.

Una gestión escolar, que su direccionamiento conduce y orienta hacia la obtención de resultados, la satisfacción de los beneficiarios y usuarios y la agregación de valor en el desempeño organizacional, fortalece relaciones armónicas, entre todos sus miembros además de integrar a la comunidad en la misión y metas institucionales.

Para el establecimiento de una organización donde se toman en cuenta los indicadores de una gestión escolar efectiva, implica la disposición de un perfil de competencias gerenciales y docentes enmarcadas dentro de las siguientes dimensiones:

Liderazgo pedagógico, centrado en la formación y valores que se entregan a sus alumnos, en la motivación a los aprendizajes de buena calidad y en el desarrollo de su potencial, favoreciendo la manifestación de aptitudes y el desarrollo de capacidades y destrezas que necesitarán para generar futuros conocimientos. Dominio de contenidos pedagógicos y recursos didácticos. Capacidad para integrar equipos de trabajos, compartiendo experiencias de aula y la misma visión y misión educativa ante toda la comunidad escolar. Manejo de políticas y mecanismos de perfeccionamiento y actualización de los docentes y personal del establecimiento.

Puede entonces, la organización escolar desarrollar sistemática e intencionadamente procesos institucionales que, en sus diversas dimensiones, se implementan para alcanzar los fines y los resultados de calidad que la misma busca alcanzar. Exige la implementación de la gestión curricular y pedagógica, el desarrollo de los procesos regulares del establecimiento y el soporte administrativo de la gestión de la enseñanza. Incluye, además, la forma en que se evidencia la preocupación por el mejoramiento continuo y la promoción de la búsqueda de soluciones innovadoras a los problemas de gestión.

Los índices de gestión, según Serna citado por Castaño (2003), son una unidad de medida gerencial que permite evaluar el desempeño de una organización frente a sus metas, objetivos y responsabilidades con los grupos de referencia; es decir, la relación entre las metas, objetivos y los resultados. Dicha medida permite establecer el nivel de desempeño de la organización, determinar los alcances obtenidos en cada una de las áreas de gestión establecidas en el plan estratégico en cuanto al logro de los objetivos, metas y la ejecución de las actividades planeadas en un periodo de tiempo, proporcionando una visión clara del proceso en cuanto al logros o dificultades, permitiendo tener un control del desempeño y dar pautas para re-orientar la ejecución del plan estratégico.

Para que un indicador de gestión sea útil y efectivo, tiene que cumplir con una serie de características, entre las que destacan: Relevante (que tenga que ver con los objetivos estratégicos de la organización), Claramente Definido (que asegure su correcta recopilación y justa comparación), Fácil de Comprender y Usar, Comparable (se pueda comparar sus valores entre organizaciones, y en la misma organización a lo largo del tiempo), Verificable y Costo-Efectivo (que no haya que incurrir en costos excesivos para obtenerlo).

Gerencia estratégica

Una de las últimas prácticas y quizá la más efectiva en este campo es la gerencia estratégica. Según David (1994) “La gerencia estratégica puede definirse como la formulación, ejecución y evaluación

de acciones que permitirán que una organización logre sus objetivos” (p. 3). Esto se plantea mediante la aplicación de una matriz FODA para identificar debilidades y fortalezas al interior de la organización, amenazas y oportunidades que ofrece el medio o contexto en el que se encuentra inserta, de su análisis se diseñará o modificará la misión, se fijarán objetivos, se desarrollarán y ejecutarán estrategias, estableciendo metas y por último se evaluarán las estrategias para comprobar los resultados y generar nuevas estrategias que permitan a la organización su constante renovación y el logro de su misión. Según David (1994) una empresa debe: “Llevar a cabo estrategias que obtengan beneficios de las fortalezas internas, que aprovechen las oportunidades externas, que mitiguen las debilidades internas y eviten o aminoren el impacto de las amenazas externas” (p. 5).

La gerencia estratégica es un proceso continuo y cambiante, que permite analizar de manera permanente sus alcances en la empresa y renovarse continuamente de acuerdo a las demandas que el medio le exija a la organización. En consecuencia, las personas que dirigen las actuales organizaciones deben tener amplias cualidades de liderazgo, ser investigadores de tiempo completo, para desarrollar una mirada crítica y prospectiva de la realidad que les permita diseñar e implementar estrategias que le garanticen el éxito de su empresa. Según Malagón (2003): “La planificación corporativa busca mediante la formulación del plan estratégico, integrar de manera sistemática la eficacia en la toma de decisiones con la optimización en la eficacia organizacional (p. 44)

Además, plantea que la planificación estratégica se debe organizar como un proceso metodológico permanente, el cual debe reunir las siguientes características: Tener organización estratégica, estar dirigido por el máximo nivel ejecutivo, ser participativo, ser flexible, ser cíclico, ser medio para acumular experiencia, estar dotado de mecanismos de seguimiento, estar programado. De esta manera la planeación estratégica contribuye al proceso de mejoramiento de las instituciones educativas, permitiendo planear en forma prospectiva, encaminando la institución hacia el logro de la calidad, trabajando de

la mano con la comunidad educativa en procura de la satisfacción de las necesidades y expectativas de sus miembros.

Pinzón (2007), manifiesta que, en la gerencia estratégica, necesariamente debe haber un proceso de formulación, ejecución y evaluación de acciones que permiten la organización efectiva para impulsar el logro de sus objetivos. La formulación de estrategias incluye la identificación de las debilidades y fortalezas internas de una organización, la determinación de las amenazas y oportunidades externas de una empresa, el establecimiento de misiones de la industria, la fijación de los objetivos, el desarrollo de las estrategias alternativas, el análisis de dichas alternativas y la decisión de cuáles escoger. Por tanto, requiere que el direccionamiento estratégico establezca metas, diseñe políticas, motive a sus empleados y asigne recursos de tal manera que las estrategias formuladas puedan ser llevadas a cabo en forma exitosa. Se puede resumir, entonces, que la gerencia estratégica es el proceso de especificar los objetivos, las políticas que se convierten y los planes de una organización para lograr estos objetivos, y el de asignación de recursos para poner los planes en ejecución.

Negrín Sosa (2002), define la estrategia de una empresa como “el plan de acción que tiene la administración para posicionar a la compañía en la arena de su mercado, competir con éxito, satisfacer a los clientes y lograr un buen desempeño del negocio” (p. 97). Consecuentemente, la estrategia representa una serie de acciones que los directivos deben implantar para obtener el éxito de la organización, permitiendo establecer los objetivos de la empresa y los cursos de acción fundamentales según las características del entorno competitivo y de las condiciones actuales y potenciales de la empresa. Sin estrategia no existe dirección que seguir, ningún mapa que consultar, ningún plan de acción coherente que produzca los resultados deseados y la adaptación de la empresa al entorno cambiante.

El concepto de gerencia estratégica, propuesto por David, incluye los elementos de la administración tradicional, pero concede más importancia a seis elementos fundamentales: a) La visión de la organización, b) la actuación prospectiva de la organización, c) La

capacidad de definir la dirección de la organización, d) El compromiso gerencial en todas las fases del proceso productivo, e) El enfoque del personal como el recurso más valioso de la organización y f) la definición clara de lo que se busca a largo plazo y cómo lograrlo. Conduce a un proceso con claridad de la misión, utilizando la investigación como herramienta esencial, para caracterizar el entorno, establecer nudos críticos y seleccionar entre varias alternativas, la mejor decisión que produzca el mayor beneficio para la organización

Evaluación institucional: gestión Institucional y su impacto educativo

Govea de González (2008), sostiene que la evaluación es uno de los aspectos sobre los que se definen los destinos del trabajo educativo, igualmente, manifiesta que se debe revisar la formación del docente, no tanto desde las técnicas y modalidades educativas; sino desde la ubicación de las relaciones con el entorno, los cuales harán que la institución, docentes y directivos asuman un verdadero papel de liderazgo integral. Determinar cómo y en qué circunstancias se produjeron los resultados previstos, qué condiciones privaron en el logro de dichos resultados, y si están en concordancia con los objetivos y metas de la institución.

Por lo tanto, se debe evaluar el funcionamiento de la Organización, lo cual constituye a su vez, una de las finalidades de la evaluación educativa como función administrativa, una definición de esa naturaleza prioriza la evaluación de la gestión desarrollada por el Gerente Educativo como responsable de la conducción de las Instituciones Educativas; a fin de determinar fallas y aciertos en los procesos administrativos, procesos que permiten racionalizar la toma de decisiones, orientar nuevas acciones, al proporcionarles la información requerida en cuanto a qué hacen, cómo, qué tan bien lo hacen, cuándo, buscando determinar la eficiencia y efectividad de la organización educativa como un sistema abierto en constante interdependencia con el entorno sociocultural. Por lo tanto, se debe diseñar

y aplicar modelos de evaluación basados en el logro de la eficiencia institucional, ajustados a unos criterios y a un marco conceptual, dirigido a desarrollar una dinámica que le facilite a la institución como sistema y al gerente educativo reorientar si es necesario los distintos procesos, áreas y recursos.

En atención a lo antes planteado, estima la autora, que, en las instituciones educativas, se podría evidenciar situaciones como las descritas a continuación: En primer término, no se realiza evaluación institucional, ni seguimiento a los procesos administrativos que allí se ejecutan, quizás por la poca costumbre y desconocimiento teórico de cómo hacerla. En segundo término, se podría constatar algún tipo de evaluación institucional, utilizando estrategias basadas en alguna guía. En tercer término, se tendría una institución donde se hacen reuniones, para emitir juicios valorativos relacionados con las actividades programadas y ejecutadas, pero sin seguir criterios o modelos evaluativos que, de manera técnico-científica, conlleven a detectar debilidades y fortalezas de la gestión.

En ese sentido, la búsqueda de una renovación conceptual y operativa de la evaluación institucional parte desde el interior de cada institución, donde se conjuguen la autoevaluación con la coevaluación, genere información pertinente a la organización entendida como un sistema, indicando al Gerente Educativo conocer entre otros aspectos ¿Qué hacer?, ¿Cómo?, ¿Por qué?, ¿Cuándo?, ¿Qué tan bien lo hace?, involucrando a todo el personal al proceso de evaluación dirigido a tomar decisiones, bien sea para corregir, orientar o reorientar el proceso administrativo y con ello, las funciones inherentes a su cargo.

Según Civit (2001) “Una institución se evalúa cuando confronta su quehacer con su deber ser y su deber hacer. Los objetivos propuestos, sean globales y generales o concretos e inmediatos, son el referente que permiten calibrar la acción cumplida”. En consecuencia, para evaluar el funcionamiento de una institución educativa es necesario conocer no solo las acciones que esta lleva a cabo a diario (quehacer) sino las actividades programadas en su plan estratégico,

sus objetivos, metas, la misión y la visión que constituyen su deber ser hacia el logro del cual debe estar encaminado su quehacer.

La evaluación institucional, implica para quien va a desarrollar dicho proceso, el conocimiento pleno de la institución, por lo cual se hace necesario el diseño y aplicación de diferentes estrategias e instrumentos que vinculen a la mayor parte de los miembros de la institución con el fin de recabar información clara y oportuna de los diferentes aspectos que involucran el funcionamiento del plantel para dar un diagnóstico acertado y profundo de la organización en las diferentes áreas o departamentos que la componen.

Metodología

De acuerdo a los objetivos planteados el estudio es de tipo descriptivo ya que se recolectaron datos para analizar el proceso de aplicación del instrumento de autoevaluación para luego establecer en una matriz FODA las debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas del proceso. Según Arias (1999) “los estudios descriptivos miden de forma independiente las variables, y aun cuando no se formulan hipótesis, las primeras aparecen en los objetivos de la investigación” (p. 20). En otras palabras, se busca caracterizar la población para analizar las variables y determinar con exactitud las características de cada una de ellas.

La investigación se plantea como un estudio de campo. Según la UPEL (2008):

Se entiende por investigación de campo, el análisis sistemático de problemas en la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos, o predecir su ocurrencia, haciendo uso de métodos característicos de cualquiera de los paradigmas o enfoques de investigación conocidos o en desarrollo (p. 18).

En concordancia con lo mencionado por la UPEL el estudio se llevó acabo en el mismo contexto donde se identi ca el problema

con el fin de determinar sus posibles causas a través de la aplicación de un instrumento tipo cuestionario con una serie de ítems basados en escalonamiento de Likert para analizar las dimensiones: autoevaluación, plan de mejoramiento y evaluación y seguimiento del plan de mejoramiento. Dicho cuestionario se aplicó en forma directa a los miembros del gobierno escolar, conformado por el consejo directivo, consejo académico, consejo de padres y consejo estudiantil; del consejo directivo, forman parte dos representantes de los docentes, un representante de los estudiantes quien de acuerdo a la Ley 115 debe estar cursando el último grado de escolaridad ofrecido por la institución, un representante de los exalumnos, dos representantes de los padres de familia, un representante del sector productivo y el rector quien lo preside, para un total de ocho (8) personas; la asociación de padres de familia, conformada por un padre de familia de cada una de los grupos de grados ofrecidos en el establecimiento para un total de diez (10) personas; el consejo estudiantil, conformado por un representante de cada grupo de grados establecidos en la institución y el consejo académico el cual por ser una institución pequeña está conformado por la totalidad de docentes de la institución, que en este caso corresponde a doce (12) docentes.

Para realizar el análisis de los datos de las encuestas se utilizó el software estadístico SPSS, el cual permitió graficar resultados, hacer interpretaciones e inferencias, entre las variables objeto de estudio de la realidad que presenta la institución en la cual se está realizando el trabajo de investigación.

Guía de autoevaluación y mejoramiento Institucional (Guía 34)

Para favorecer la integración escuela comunidad el gobierno nacional de Colombia en cabeza del Ministerio de Educación Nacional, creo la guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento, (Guía 34) con la cual busca dar un acompañamiento continuo a los procesos de gestión liderados por los rectores en las instituciones educativas y buscar la calidad educativa.

Esta Guía pretende favorecer el proceso de descentralización de la educación con el fin de fortalecer la autonomía de las instituciones lo cual permite elaborar o redefinir los proyectos educativos institucionales en los cuales se plasma la identidad institucional, definir el plan de estudios, métodos pedagógicos y conformar el gobierno escolar garantizando la participación democrática de los miembros de la comunidad en las decisiones de la institución en procura de una educación de calidad que garantice a los estudiantes el desarrollo de sus potencialidades para participar en la sociedad de manera satisfactoria en condiciones de equidad.

La aplicación de la guía: análisis de la gestión escolar en cuatro áreas

Gestión directiva, referida a la forma como la institución educativa es orientada, se centra en el direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima organizacional, el gobierno escolar y las relaciones con el entorno; la gestión académica que constituye la esencia de la labor de la institución educativa determina la manera de enfocar las actividades educativas con el fin de lograr que los estudiantes desarrollen competencias, logrando su crecimiento personal y su fácil inserción a la vida laboral, cultural y social. Se encarga de los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas, gestión de clases y seguimiento académico; la gestión administrativa y financiera da soporte al trabajo institucional, se encarga de todos los procesos de apoyo a la gestión académica, la administración de la planta física, los recursos y los servicios, el manejo del talento humano y el apoyo financiero y contable; la gestión de la comunidad encargada de las relaciones con el entorno, la participación, la convivencia, la atención a poblaciones con necesidades educativas especiales bajo una perspectiva de inclusión y la prevención de riesgos. Estas cuatro áreas de gestión se analizan en tres etapas planteadas para el mejoramiento continuo.

La primera de ellas es la autoevaluación, en la cual se hace una revisión de la identidad institucional u horizonte institucional el cual contiene la misión, según Malagón (2005) “La misión de una institu-

ción educativa debe establecer el campo concreto de servicio a la sociedad, es decir, la clase de formación que le brindara o impartirá a los educandos en los diferentes niveles” (p. 166) y la visión según señala Malagón (2005) “indica el camino para seguir y debe satisfacer las aspiraciones de la propia institución y estar en concordancia con sus recursos presentes y futuros” (p. 177). La misión y visión de la institución contienen la razón de ser de la organización y su proyección a largo plazo por lo cual es importante su evaluación para determinar si la institución se apropia de ellas haciéndolas parte activa de su diario quehacer lo cual se debe reflejar en el diseño de actividades y estrategias tendientes al logro de dicha misión y visión. Además, se evalúan en esta etapa las cuatro áreas de gestión para determinar en cada una de ellas fortalezas y oportunidades de mejoramiento.

La segunda etapa es la elaboración del plan de mejoramiento en el cual partiendo de las oportunidades de mejoramiento determinadas en la autoevaluación se formulan objetivos, metas, indicadores, actividades con su respectivo responsable, se crea el cronograma de actividades, se asignan recursos para la ejecución del plan de mejoramiento y se pone en conocimiento de la comunidad dicho plan que tendrá una vigencia de tres años.

En la tercera etapa se elabora el proceso de seguimiento y evaluación, Gimeno (1999) dice que: “Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación” (p. 338). En concordancia por lo señalado por Peñate (1998) la evaluación debe ser un proceso que se desarrolle en forma continua, para lo cual se diseñan actividades periódicas de seguimiento con el fin de determinar los avances y las dificultades que se presenten en el desarrollo del plan de mejoramiento para reorientar los procesos que presenten dificultades y garantizar el logro de las metas propuestas.

Conclusiones

Finalizado el proceso de aplicación y análisis del instrumento diseñado para diagnosticar la aplicación del instrumento de autoevaluación institucional emanado por el Ministerio de Educación Nacional en la Institución Educativa en estudio, se obtuvieron las siguientes conclusiones:

El desarrollo de la evaluación institucional no ha favorecido de ninguna manera los procesos de comunicación entre los diferentes miembros de la institución, ya que ni los miembros del consejo directivo, ni el consejo estudiantil ni el personero participan en su elaboración, por lo cual los estudiantes, padres de familia y comunidad educativa, no tienen representación en ella y no existe por lo tanto quien vele por sus derechos en el desarrollo de este proceso. Las decisiones y acciones que se emprenden con base en dicha evaluación se hacen sin tener en cuenta lo que ellos puedan opinar negándosele su participación democrática olvidando que estos deben ejercer las funciones consagradas en la Ley general de educación 115, en relación a la participación que debe tener en los procesos que se llevan a cabo en la institución como representante elegidos democráticamente y miembros activos del gobierno escolar; su elección se limita al cumplimiento de la norma pero no cumplen sus funciones.

Por otra parte, las prácticas pedagógicas y metodológicas no se evalúan en forma conjunta por los docentes, cada uno lo realiza en forma individual o no se realiza dicha evaluación. En consecuencia, cada docente ejecuta individualmente su labor de acuerdo a su forma de pensar, no se poseen unas prácticas pedagógicas y metodológicas claramente definidas para la institución aspecto que empobrece el actuar pedagógico. A dichas prácticas se les debe hacer el respectivo seguimiento y evaluación con el fin de mejorarlas y hacerlas más efectivas buscando con ello alcanzar un mejor desempeño de los estudiantes y el logro de la calidad educativa.

Además no se hace un análisis de la incidencia de la institución en el desarrollo de la comunidad educativa ni se tiene en cuenta el ni-

vel de satisfacción de la comunidad, dificultándose el diseño de proyectos tendientes a generar impacto en la comunidad lo cual puede generar falta de sentido de pertenencia y compromiso de los miembros de la comunidad hacia la institución ya que no la ven como parte activa de la misma y como una fuente de desarrollo comunitario sino como una institución apartada de sus labores. Así mismo no se tienen en cuenta los logros obtenidos en el desarrollo de proyectos de extensión a la comunidad ni las dificultades presentados en el desarrollo de dichos proyectos.

Por otra parte las fortalezas y oportunidades de mejoramiento no se priorizan teniendo en cuenta la opinión de los miembros de la comunidad sino que se hace por parte solo de los docentes y el rector, razón por la cual el plan de mejoramiento diseñado a partir de estas no responde a las necesidades de la comunidad. Esto se debe en gran parte a que los miembros de la comunidad educativa no recibieron información oportuna sobre el instrumento de evaluación, la mayor parte de sus miembros aun no conocen dicho instrumento ni el proceso que debe liderar el rector y su equipo de trabajo para realizar la autoevaluación institucional con el fin de direccionar el funcionamiento del plantel hacia la calidad educativa a través de la aplicación de diversas estrategias en las diferentes áreas de gestión.

El segundo objetivo se analiza en la matriz FODA presentada en la siguiente página.

De otra parte, se evidencia que no se han elaborado herramientas de seguimiento al plan de mejoramiento por lo cual se hace difícil identificar con claridad los objetivos alcanzados y las dificultades presentadas en el desarrollo de las actividades planeadas sin que se puedan redireccionar los procesos para cumplir con las metas propuestas.

Además, los resultados obtenidos en la ejecución del plan de mejoramiento no se dan a conocer periódicamente en consecuencia los miembros de la comunidad no se motivan ni se vinculan al desarrollo dichas actividades.

Matriz Foda

Fortalezas		Debilidades
• Se realizó el análisis de la realidad de la institución. • Se elaboró un plan de mejoramiento. • Se diseñó un cronograma de actividades. • Se elaboró un presupuesto.		• Falta vincular a la comunidad al proceso de evaluación. • Los miembros del gobierno escolar desconocen el plan de mejoramiento. • No se han ejecutado las actividades del cronograma de actividades. • No se ha presentado un informe contable.
Oportunidades	Estrategias FO	Estrategias DO
• Disposición por parte de la comunidad para participar en las actividades planeadas por el colegio. • Deseo de superación y progreso por parte de los miembros de la comunidad.	• Vincular a la comunidad al desarrollo de todas las actividades relacionadas con el análisis de la realidad institucional y la elaboración del plan de mejoramiento.	• Colocar en conocimiento y en consideración de los padres de familia todas las actividades relacionadas con el plan de mejoramiento así como su ejecución, avances e inversiones hechas en su ejecución.
Amenazas	Estrategias FA	Estrategias DA
• horarios de trabajo de padres de familia y el colegio • Falta crear lasos de comunicación entre escuela y comunidad.	• Planear mesas de trabajo, concertando horarios para dar a conocer las actividades planeadas por la institución y escuchar las expectativas de los miembros de la comunidad respecto al funcionamiento del plantel.	• Planear actividades en coordinación con los miembros del gobierno escolar para vincular a la comunidad y lograr un acercamiento entre escuela y comunidad a través de sus representantes.

Fuente. Autores.

Durante todo el proceso de análisis se ha podido constatar que se llevó a cabo el proceso de autoevaluación, elaboración del plan de mejoramiento y diseño de estrategias de evaluación y seguimiento, sin tener en cuenta los lineamientos establecidos para tal fin por el ministerio de educación nacional en la Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento por lo cual no se obtuvo un diagnóstico real de la situación de la institución en consecuencia dicho proceso carece de sentido ya que aporta muy poco al mejoramiento de la labor educativa ejecutada por el plantel, por lo cual se recomienda su correcta ejecución, con el fin de iniciar un proceso de mejora continua, fundamentado en la gerencia estratégica.

Referencias

- Amarate, A. M. (2000). Gestión Directiva. Módulos 1 a 4. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Arias, F. (1999). El proyecto de Investigación. Guía para su elaboración. 3 ed. Editorial Episteme. Orial Ediciones. Caracas [Libro en línea] [http://www.monografias.com/trabajos-pdf/proyecto-investigacion /proyecto-investigacion.pdf](http://www.monografias.com/trabajos-pdf/proyecto-investigacion/proyecto-investigacion.pdf) [Consulta: 2009, marzo 6]
- Arias, F. (2005). Propuesta gerencial para promover la integración escuela – comunidad (Caso escuela básica “Don Rómulo Gallegos” de Santa Bárbara de Barinas) Tesis de maestría mención Gerencia Educacional. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Gervasio Rubio. Edo. Táchira.
- Beltrán, J. M. (1999). Indicadores de gestión. Herramientas para lograr la competitividad. Bogotá: 3R Editores.
- Castaño D. G. A. (2009). Seminario de teoría administrativa Universidad Nacional de Colombia [Transcripción en línea] Disponible en http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/sedes/manizales/4010014/Contenidos/Capitulo1/Pages/1.4/149Indicadores_indices_gestion.htm [Consulta: 2009, Septiembre 3]
- Gimeno S. J. (1999). Comprender y transformar la enseñanza. 1 ed. Editorial Alfaomega y Ediciones Morata. Santa Fe de Bogotá, Colombia.

- Govea de G. M. (2008). La Evaluación Institucional como proceso de Optimización de la Gestión del Gerente.
- Guía 34 (2008). Guía para el Mejoramiento Institucional. 1 Ed. [Transcripción en línea] Disponible en http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf [Consulta: 2009, marzo 6]
- Ley General de Educación o Ley 115 del 8 de febrero de 1.994. Ministerio de Educación Nacional. [Transcripción en línea] Disponible en <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-85906.html> [Consulta: 2009, marzo 6].
- Malagón, A. (2003). Planificación institucional en la educación. 1 ed. Panamericana editorial Ltda., Santa fe de Bogotá, Colombia.
- Manes, J. M. (1999). Gestión estratégica para instituciones educativas. Guía para planifica estrategias de gerenciamiento institucional. Buenos Aires: Granica.
- Molins, M. (1998). Teoría de la planificación. Caracas: CEP - FHE -UCV
- Molins, M. (2000). Las categorías de la pedagogía. Mimeo. Caracas: Escuela de Educación - UCV.
- Moreno, E. (2002). Propuesta gerencial para fomentar la participación de los padres y representantes en la gestión educativa. Caso U. E “Manuel Felipe Rúgeles”. Tesis de maestría mención Gerencia Educacional. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Gervasio Rubio. Edo. Táchira.
- Negrín Sosa, E. (2002). La Gestión por procesos [Documento en línea]. Disponible en: <http://varaix.mit.tur/Milton/pdf>. [Consulta 2009, marzo 5]
- Peñate M, L. (1998). Administración de instituciones educativas desde la perspectiva del P.E.I. 1 ed. Cooperativa Editorial Magisterio. Santafé de Bogotá, Colombia.
- Pinzón, L. (2007). Gerencia Estratégica. Artículo publicado. [Documento en línea]. Disponible en: www.geocities.com/Eureka/Enterprises/.../Art4. [Consulta: 2009, marzo 3]
- Serna, H. (2003). Gerencia estratégica. 9 ed. 3R editores, Santa fe de Bogotá, Colombia.

- UNESCO (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana.
- Vanegas (2001). Planificación estratégica [Documento en línea] Disponible en <http://www.geocities.com/svg88/plan.html#Intro> [Consulta: 2009, septiembre 2]
- Vélez, M. C. (2002). La revolución educativa [Documento en línea] Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85758_Archivo_pdf1.pdf [Consulta: 2009, marzo 10]
- Vera, F. (2006). Gestión escolar: Precisando el concepto. [Transcripción en línea] Disponible en <http://trabajosfernandovera.blogspot.com/2006/07/gestion-escolar-precisando-el-concepto.html> [Consulta: 2009, septiembre 3]

Capítulo 15

Intervención psicosocial y desarrollo de competencias del psicólogo desde la psicología evolutiva^{1*}

*Nidia Johanna Bonilla Cruz², Jesús Oreste Forgiony Santos³,
Diego Andrés Rivera Porras⁴*

*

Resumen

La psicología evolutiva es la ciencia que estudia el desarrollo del ser humano desde una perspectiva biopsicosocial desde la gestación hasta la muerte. Para el psicólogo es importante ya que para poder analizar la conducta humana debe tener claridad en los procesos de desarrollo normales y así observar desde una manera objetiva cada uno de este cambio brindándole herramientas de evaluación e intervención. Por lo tanto la enseñanza de área de la psicología evolutiva debe estar encaminada a fortalecer las competencias de promoción y prevención en el futuro psicólogo. Esta investigación se hizo desde una metodología cualitativa con diseño hermenéutico. Donde se impactó a los diferentes actores del desarrollo de cero a cinco años en las diferentes instituciones teniendo en cuenta los diferentes autores del desarrollo y las características socioculturales de la comunidad.

Palabras clave: Psicología evolutiva, competencias, practicas, teorías del desarrollo.

* Ver página siguiente.

- 1 Capítulo resultado de Investigación del Proyecto: “prácticas pedagógicas de los profesores de psicología en la perspectiva del horizonte pedagógico socio-crítico: universidad simón bolívar sede Cúcuta”. Apoyado por la Maestría en Educación.
- 2 Psicóloga Universidad de Pamplona, Especialista en Gerencia Social Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta, Ms (c) Orientación de la Conducta, Centro de Investigaciones Psiquiátricas, Psicológicas y Sexológicas de Venezuela (CIPPSV), Docente Investigador y Coordinador Semillero Habitat Programa de Psicología Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. Correo: n.bonilla01@unisimonbolivar.edu.co
- 3 Psicólogo Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta, Magíster en Educación Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta, Coordinador de Formación programa de psicología universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta. Correo: j.forgiony@unisimonbolivar.edu.co
- 4 Psicólogo, Universidad de Pamplona, Magíster en Dirección Estratégica. Especialidad: Gerencia. Modulo Optativo: Recursos Humanos y Gestión del Conocimiento, Docente del Programa de Psicología Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta.

Psychosocial Intervention and Development of Competitions of the Psychologist from the Evolutionary Psychology

Abstract

Evolutionary psychology is the science that studies the development of the human being from a biopsychosocial perspective from gestation to death. For the psychologist is important because to be able to analyze human behavior must have clarity in normal development processes and thus observe in an objective manner each of this change by providing evaluation and intervention tools. Therefore the teaching of area of evolutionary psychology should be aimed at strengthening the skills of promotion and prevention in the future psychologist. This research was done from a qualitative methodology with hermeneutic design. Where the different actors of the development from zero to five years were impacted in the different institutions taking into account the different authors of the development and the sociocultural characteristics of the community.

Keywords: Evolutionary psychology, competences, practices, developmental theories.

Introducción

Para contextualizar el contexto formativo que comprende la práctica pedagógica en términos del desarrollo de competencias, es necesario señalar que esta es un constructo que se aplica a múltiples campos y usos. Se asume las competencias como procesos complejos que implica idoneidad en determinados contextos. Tobón (2005),

señala que la puesta en acto de la competencia integra diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético.

Desde el campo de la Psicología, Torrado (2000) define las competencias como aquellas capacidades individuales que son condición necesaria para impulsar un desarrollo social en términos de equidad y ejercicio de ciudadanía. Ella advierte que si bien hay una tendencia a asimilar el concepto de competencia con el de competitividad, es necesario reconocer que no es posible ni debido, trasladar las leyes del mercado y los parámetros de efectividad y rentabilidad al sistema educativo.

En síntesis las competencias podrían entenderse como criterios que permiten valorar el desempeño de un profesional según su campo de formación disciplinar y desempeño profesional. Así como lo afirman Bartram y Roe (2005), competencias es definida como una habilidad aprendida para ejecutar adecuadamente una tarea asociada a un rol. Es típico de las competencias, que integren conocimiento, habilidades, valores personales y actitudes [...] las competencias descansan sobre los pilares del conocimiento, las habilidades y las actitudes. La anterior conceptualización implica la visualización de los distintos escenarios en los cuales el psicólogo desarrolla sus acciones, y a su vez implica la especificación de contenidos y la construcción de unidades de aprendizaje que delimitan el conocimiento y las habilidades necesarias para responder a cada una de las áreas y campos de la psicología.

Marco teórico

Ahora bien, si definimos con Werner (1936), a la psicología evolutiva como la ciencia que estudia el desarrollo de la vida psíquica humana. Se debe contemplar desde perspectiva curricular inmersa en los procesos de formación del psicólogo, que la psicología evo-

lutiva se consolida gracias a la convergencia de variables existentes longitudinalmente en la existencia humana como: el temperamento, la genética, el núcleo familiar, los procesos de enseñanza y aprendizaje, el proceso de socialización, el entorno, entre otros. Por ende es importante reconocer sus diferentes etapas, ciclos, cambios y características para una mejor comprensión del mismo.

Por consiguiente, se inicia contextualizando al estudiante con la teoría del apego propuesta por Bowlby. Dicho autor refiere que la vinculación afectiva o apego es la relación más temprana que se establece, la cual permite aprender a regular el sistema emocional con el cuidador más próximo, el cual se encargará de responder a las señales o reacciones emocionales enviadas, en el que la proximidad y seguridad alcanzada juega un papel importante en la creación de la conducta de apego. Estos vínculos afectivos establecidos perdurarán en el tiempo haciendo sentir al individuo los primeros sentimientos positivos como la seguridad, el afecto, la confianza y negativos como la inseguridad, el abandono y el miedo (Vemengo, 2005). Así mismo, se aborda el modelo propuesto por Bowlby (2009) se basó en la existencia de cuatro sistemas de conducta relacionados entre sí: el sistema de conductas de apego, el sistema de exploración, el sistema de miedo a los extraños y el sistema afiliativo

De igual forma se hace necesario contextualizar al estudiante en el modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner para entender el desarrollo de la conducta humana desde la perspectiva sistémica. Desde esta perspectiva se concibe al ambiente ecológico como un conjunto de estructuras seriadas y estructuradas en diferentes niveles, en donde cada uno de esos niveles contiene al otro. Se enfoca principalmente en los contextos sociales que afectan el desarrollo del individuo (Cortés, 2002). El Modelo Ecológico plantea que cada uno de estos sistemas ambientales, que abarcan desde las relaciones más cercanas de un individuo, establecidas en el microsistema hasta los aspectos socioculturales e históricos, influye en ese individuo. Es decir que la capacidad de formación de un sistema depende de la existencia de las interconexiones sociales entre ese sistema y otros.

Todos los niveles del modelo ecológico propuesto dependen unos de otros y, por lo tanto, se requiere de una participación conjunta de los diferentes contextos y de una comunicación entre ellos. No obstante, este modelo teórico presta muy poca atención a los factores biológicos y cognoscitivos del desarrollo infantil, ni aborda los cambios graduales en el desarrollo (Gifre, 2012).

Otro de los aspectos teóricos necesario para la fundamentación teórica de los psicólogos en formación, se enfoca desde la Teoría del Desarrollo Psicosocial de Erik Erikson el cual reinterpreto las etapas psicosexuales de Freud, haciendo énfasis en los aspectos sociales de cada una, extendiendo el concepto de etapa hacia el desarrollo a lo largo de la vida. En ese orden de ideas, las primeras cuatro etapas de Erikson corresponden a las fases oral, anal, fálica y de latencia de Freud. La fase genital de Freud incluye las cuatro últimas etapas de Erikson. También cada etapa involucra una crisis y el conflicto se centra en un tema distintivo. La crisis se definió como el punto crucial del desarrollo, es decir, así como biológicamente el corazón, los brazos y los dientes se desarrollan con más rapidez en diferentes momentos, las fortalezas del yo de esperanza, voluntad, propósito, también lo hacen.

Es por eso que según esta teoría de cada crisis emerge un yo fortalecido o una virtud que corresponde a cada etapa, puesto que cada fortaleza se desarrolla con relación a un polo opuesto o negativo (Cloninger, 2003).

No obstante, se hace necesario incluir también las teorías de Piaget y Vigotsky debido a que ambas teorías se enfrentan al problema evolutivo, tratando de explicar las competencias cognitivas complejas a partir de las simples. Ambas posturas teóricas difieren de los modelos innatos y empíricos, debido a que su línea es el enfoque intermedio, es decir, el constructivista e interaccionista (Bárceñas et al., 2010).

Piaget resalta la importancia del progreso cognitivo, y lo define como la acción individual sobre el medio físico y las reconstrucciones cognitivas e internas que naturalmente producen, también habla del desarrollo necesario y universal, sin el requerimiento de ayudas externas. En esta teoría se centra en la descentración y socializa-

ción desde el interior hacia el exterior. Mientras que para Vigotsky lo principal y necesario es la interacción con el entorno social. Por ende, esta teoría se interesa por el desarrollo contingente y contextualizado, el indica que el desarrollo implica la doble formación, en el que se incluye una progresiva internalización de lo externo (Vielma y Salas, 2000).

Por consiguiente, ambos teóricos coinciden en que para que se dé el progreso cognitivo es necesaria la interacción de la persona con el medio, por eso, reciben el nombre de interaccionistas. A pesar de esto, Piaget hace hincapié en la interacción que se da entre el sujeto y el objeto, siendo la cognición el resultado de las manipulaciones que el niño hace al objeto, resaltando la construcción del conocimiento de forma individual. Mientras que Vigotsky señala que la interacción entre la persona y los objetos se da de manera ejercida, debido a que la interacción entre personas origina el desarrollo de las funciones psicológicas, construyendo el conocimiento. Así mismo estas teorías exaltan la importancia del aprendizaje, en el cual Piaget menciona la independencia del desarrollo en el aprendizaje, es decir, que el aprendizaje no influye en el desarrollo, en comparación de la teoría propuesta por Vigotsky el proceso de desarrollo y aprendizaje están estrechamente interrelacionados, por ello la adquisición de un nuevo conocimiento o habilidad involucra la instrucción de un adulto antes o durante la práctica escolar (Paolicchi et al., 2008).

Metodología

De acuerdo a la intencionalidad de ésta investigación donde se busca reflexionar sobre la formación del psicólogo a nivel disciplinar en las áreas del desarrollo humano, Ciclo de vida y su incidencia en el desarrollo de competencias prácticas e impacto social. Se destaca la hermenéutica como postura epistemológica que da fundamento al desarrollo de la investigación, pues ésta da cuenta de la realidad, alejándose de todo presupuesto previo, un paradigma Histórico hermenéutico, la investigación se concibe según Martin Heidegger (1974, citado por Martínez Migueles, 2009, p. 107):

La hermenéutica no es método que se puede diseñar, enseñar, y aplicar, más tarde, por los investigadores. Sostiene que ser humano es ser “interpretativo”, porque la verdadera naturaleza de la realidad humana es “interpretativa”; *por lo tanto la interpretación no es un “instrumento” para adquirir conocimientos, es el modo natural de ser de los seres humanos...*

Desarrollada como una investigación de enfoque cualitativo, desde un paradigma interpretativo, se define la investigación-acción como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (Elliott, 1993). Por lo anterior este tipo de investigación permite determinar, caracterizar, establecer y encaminar acciones para la transformación social. A su vez Kemmis (1984) la investigación-acción no sólo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica. Para este autor la investigación-acción es:

[..] una forma de indagación autorreflexiva realizado por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismos; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo).

La investigación acción, es un término acuñado y desarrollado por Kurt Lewin en varias de sus investigaciones (Lewin, 1973), actualmente, es utilizado con diversos enfoques y perspectivas, depende de la problemática a abordar. Es una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella. La investigación – acción supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa.

Los problemas guían la acción, pero lo fundamental en la investigación – acción es la exploración reflexiva que el profesional hace

de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas. En general, la investigación – acción cooperativa constituye una vía de reflexiones sistemática sobre la práctica con el fin de optimizar los procesos de enseñanza - aprendizaje

Entonces la investigación-acción se suele conceptualizar como un “proyecto de acción” formado por estrategias de acción», vinculadas a las necesidades del profesorado investigador y/o equipos de investigación. Es un proceso que se caracteriza por su carácter cíclico, que implica un “reflexión” -espiral dialéctica entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan. El proceso es flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo.

El proceso de la investigación-acción fue ideado primero por Lewin (1946) y luego desarrollado por Kolb (1984), Carr y Kemmis (1988) y otros autores. A modo de síntesis, la investigación-acción es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar. La espiral de ciclos es el procedimiento base para mejorar la práctica. Diferentes investigadores en la acción lo han descrito de forma diferente: como ciclos de acción reflexiva (Lewin, 1946); en forma de diagrama de flujo (Elliott, 1993); como espirales de acción (Kemmis, 1988; McKernan, 1999; McNiff y otros, 1996) (Figura 1)

La anterior adaptación de la teoría, facilita la interpretación, transformación intelectual y práctica, y se constituye el resultado de la reflexión del profesor sobre su quehacer profesional en un contexto identificado, este a su vez constituye en unos procesos investigativo sobre la práctica cuando se materializa de manera rigurosa y sistemática. El tipo de investigación que busca sistematizar este proceso individual en el profesor, que investiga a la vez que encamina acciones hacia la enseñanza, es investigación acción educativa. Así como lo afirma Kemmis (1989), apoyándose en el modelo de Lewin, elabora un modelo para aplicarlo a la enseñanza. El proceso

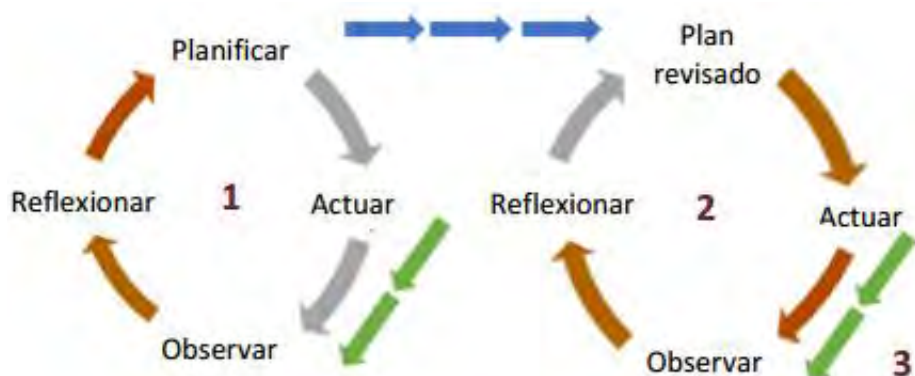


Figura 1. Esquema interpretativo de Investigación acción: para la Intervención psicosocial desde Psicología Evolutiva. Fuente: Autores.

lo organiza sobre dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación. Ambas dimensiones están en continua interacción, de manera que se establece una dinámica que contribuye a resolver los problemas y a comprender las prácticas que tienen lugar en la vida cotidiana de la escuela.

Como técnicas se aplica inicialmente un análisis documental sobre los programas que conforman las áreas de formación como la psicología evolutiva, tres asignaturas, las cuales fueron analizadas desde sus programas analíticos recopilados por la coordinación de formación del programa de psicología de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, teniendo presente los teóricos pedagógicos y disciplinares que se aborda desde cada una de ellas. El análisis de las mismas fue plasmado en matrices de competencias, con el propósito de poder identificar el desarrollo de las mismas en cada eje temático. Para evaluar el impacto social desde la materialización de la práctica en las comunidades, para la aproximación a la realidad se aplicó un esquema de intervención, igualmente el proceso de reflexión se implementó un grupo focal para estudiantes que desarrollaron práctica disciplinar como estrategia de autoevaluación de dichas actividades.

Hallazgos

A nivel general el análisis de la unidad hermenéutica evidenció que los profesores reúnen diversos tipos de estrategias didácticas y evaluativas que se pueden asociar a dos tipos de modelos pedagógicos: Crítico social y trasmisionista, tal como se observa en la Tabla 1.

Tabla 1. Matriz de competencias desarrolladas a nivel curricular en el área de psicología evolutiva

Trasversales Salud	Competencias Profesionales Generales	Competencias Específicas	Conocimiento	
			Declarativo	Procedimental (Cognitivo/Motor)
Promoción	Interpreta y Resignifica el contexto sociocultural y coayuda en su transformación	Interpreta el contexto sociocultural y coayuda en su transformación	Identifica las necesidades de la población en comunidades y escenarios específicos.	Articula el conocimiento teórico estudiado con los elementos socioculturales observados, replanteando la realidad estudiada.
	Comunica los conocimientos de las áreas de la psicología en los diferentes contextos de desempeño, acorde con los sustentos teóricos, epistemológicos y metodológicos de la disciplina	Comunica los conocimientos en contextos acordes al campo de acción	Conoce los modelos teóricos (cognitivo, conductual, dinámico, humanista, existencial) que abordan la dimensión psíquica del ser desde el desarrollo humano.	Analiza los diversos postulados teóricos, metodológicos y epistemológicos que desde los modelos cognitivo, conductual, dinámico, humanista y existencial, abordan la dimensión psíquica del ser humano.
				Interpreta los diversos modelos teóricos del desarrollo (cognitivo, conductual, dinámico, humanista, existencial) que abordan la dimensión psíquica del ser.
Prevención	Aplica herramientas pedagógicas en los procesos de enseñanza aprendizaje en la formación de psicólogos y otros profesionales afines	Explica los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos de los diferentes modelos psicológicos que abordan la dimensión psíquica del ser humano.	Conoce y aplica los hitos en el desarrollo desde el estudio del concepto de desarrollo humano hasta los procesos involucrados en la niñez, primera infancia. Mediante el análisis de los estadios evolutivos y los criterios normativos esperados para cada edad a fin de alcanzar las herramientas adecuadas de intervención en su realidad social.	Aplica elementos teóricos, epistemológicos, metodológicos propios de los diversos hitos del desarrollo humano (cognitivo, lenguaje, físico, motor, social y afectivo).
			Reconoce los principios y supuestos mas importantes de las leyes e influencias genéticas y ambientales para el normal desarrollo a fin de señalar causas y efectos de anomalías genéticas y cromosómicas y a partir de ellos predecir las futuras consecuencias en el desarrollo humano a partir de las características y síntomas de las anomalías genéticas y cromosómicas	Aplica las teorías del desarrollo prenatal, desarrollo de SNC, teratógenos y parto con madres en periodo de gestación.
				Identifica las anomalías cromosómicas y congénitas por medio de la observación.

Fuente: Autores.

En la asignatura de psicología evolutiva se fortalecen las competencias de los psicólogos en formación desde la promoción y prevención articulando el conocimiento teórico desde la práctica, con los elementos culturales que se observan en la comunidad en donde se hace la intervención. Esto brinda herramientas a los es-

tudiantes para preparase como futuro psicólogo, desde cada uno de los contenidos programáticos como son: los hitos del desarrollo infantil que por medio de la observación y evaluación a niños de 0 a 5 años de edad.

Igualmente competencias desde la prevención los cuales se aplicaron con la comunidad de madres gestantes talleres del desarrollo del sistema nervioso central con el fin de prevenir futuras malformaciones y estimular en desarrollo de los procesos psicológicos básicos y superiores desde competencias de conocimiento como los principios y supuestos más importantes de las leyes e influencias genéticas y ambientales para el normal desarrollo a fin de señalar causas y efectos de anormalidades genéticas y cromosómicas. Así mismo, el desarrollo del apego como la interdependencia de madre e hijo, siendo este vital para el desarrollo emocional del futuro infante. De esta manera se trabaja la competencia de aplicar herramientas pedagógicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación de psicólogos profesionales (Tabla 2).

El objetivo del instructivo de la práctica es la apropiación de las principales teorías del desarrollo de los estudiantes de quinto semestre de psicología, el cual se divide en tres momentos: una fase preparatoria donde los estudiantes se preparan teóricamente apropiándose de las teorías, seguidamente diseñan un encuentro de intervención de acuerdo a lo visto en clase en donde por medio de un esquema de practica realizan actividades de dos horas, diseño de ficha de observación de las diferentes anormalidades y evaluación de las diferentes áreas del desarrollo en cada uno de los escenarios de la práctica ya sea en los CDI de desarrollo infantil, en el Instituto la esperanza, con las madres gestantes o en la cámara de Gesell (Figura 2).

En la Figura 3 se evidencia la población impactada en cada una de las prácticas de la siguiente manera: Practica de teorías de desarrollo, lugar CDI se impactaron 803 padres de familia y 103 cuidadoras de cuatro CDI de la ciudad. Práctica de observación del Instituto la esperanza; 58 personas entre niños, niñas adolescentes y adultos

Tabla 2. Esquema de intervención psicosocial diseñado para el desarrollo de práctica disciplinar en psicología evolutiva

Esquema de intervención psicosocial practica Disciplinar en Psicología Evolutiva			
Actividades	Descripción	Competencia	Impacto
Fase N° 1 Preparatoria			
Objetivo: Apropiación las principales teorías del desarrollo de los estudiantes de quinto semestre de psicología.			Población
Actividad 1	Tareas o labores que cada actor debe ejecutar desde su rol como docente y estudiante, dentro de estas se contemplan encuentros de clase, entrenamiento en habilidades de intervención y abordaje, juegos de roles.	Se consigna la competencia visualizada desde la planeación curricular, esta se debe fundamentar desde la naturaleza y alcances de la asignatura.	En este apartado se describe la población objeto de la Intervención, se debe contemplar aspectos sociodemográficos como /genero /edad
Actividad 2			
Actividad 3			
Actividad 4			
Fase N° 2 Descriptiva			
Objetivo: Identificar las diferentes anormalidades cromosómicas.			Población Impactada
Actividad 5			
Actividad 6			
Actividad 7			
Fase N° 3 Propositiva			
Objetivo: Identifica por medio de la valoración del desarrollo de las diferentes áreas los cambios normales en los niños de 0 a 5 años de edad.			Población Impactada
Actividad 8			
Actividad 9			
Actividad 10			
Actividad 11			

Fuente: Autores.

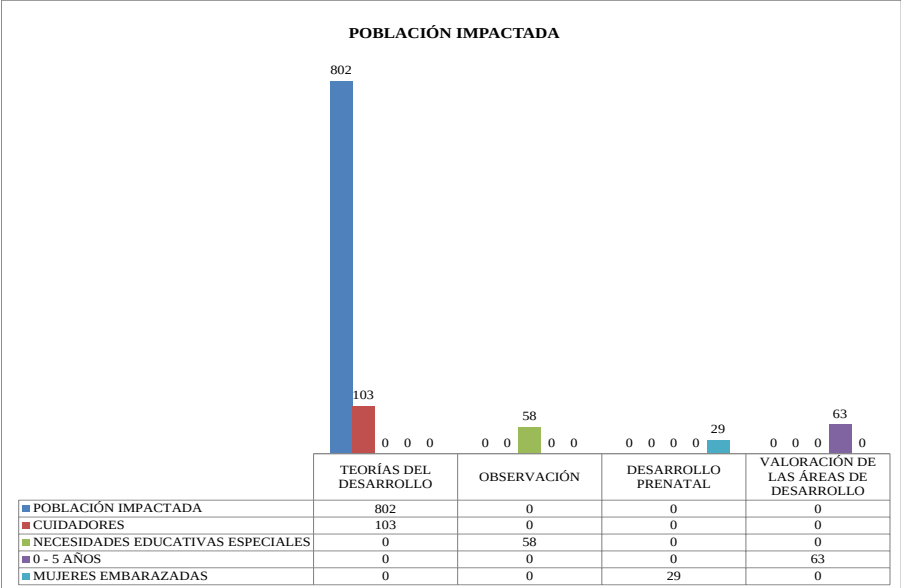


Figura 3. Impacto social desde la Materialización de la práctica Disciplinar en las Comunidades. Fuente: Autores.

jóvenes. Práctica de evaluación por áreas del desarrollo un total de 63 niños de 0 a 5 años de edad y finalmente, practica de madres gestantes, 29 mujeres entre edades comprendidas de los 20 años a los 37 años de edad.

Conclusiones

En el trabajo realizado, se fundamenta naturaleza epistemológica de la asignatura permite al profesor visualizar, estructurar, diseñar, y desarrollar el ejercicio de su práctica pedagógica a la luz de un contexto disciplinar, tanto el diseño de os encuentro en el aula como el esquema de intervención diseñado se establece desde la investigación-acción, analizando las diversas características, la evolución del término y los diferentes modelos a través de los cuáles se puede analizar la acción que se lleva a cabo al interior de la universidad como fuera de ella.

Como docentes se resaltar la importancia de este método de investigación ya que no solo se analiza la práctica llevada a cabo en el aula, además permite visualizar los ejercicios prácticos desde el rol del psicólogo en el contexto social y cultural, ayudando a prever y entrenar a los psicólogos en formación desde la fundamentación teórica y epistemológica hasta la intervención en las comunidades, siempre en búsqueda de la mejora de los procesos psicosociales. La importancia de este tipo de investigación reside en que no intenta explicar de forma teórica de la práctica social y educativa en general, sino aportar recursos metodológicos que ayuden a la realización de la práctica docente pertinente y conducente, en la búsqueda de un profesional más idóneo.

También se destacar la importancia del componente práctica de las asignaturas, además del trabajo teórico, ya que se desarrollaron, impactos a nivel comunitario en las comunidades respondiendo a necesidades del contexto social. Además del reconocimiento de cada uno de los estudiantes de una visión diferente del método investigación-acción, el cual no se limita a la validación de constructos teóricos de la psicología, si no a la generación del saber desde el hacer donde se construye el conocimiento a través de la experticia y la oportunidad de desarrollarlos en un escenario determinado.

Es importante resaltar que la realización del trabajo práctico, retroalimenta la construcción de los contenidos que se abordan y desarrollan en el aula, propendiendo por el desarrollo de un nivel de comprensión superior respecto a estos ejes temáticos y contenidos curriculares. Brindado al estudiante la oportunidad de ahondar en diferentes críticas y posturas desde el saber y el hacer, contrastando diversas fuentes de información, así como sus diferentes contextos sociales y culturales, convirtiéndose este ejercicio en una experiencia significativa que permite consolidar y validar la figura del psicólogo desde la promoción y prevención resignificando el contexto sociocultural y coadyuvar en su transformación.

Por último la estrategia propuesta en el desarrollo de las intervenciones desde la investigación - acción, que consiste en la discu-

sión colectiva de los problemas sociales en la práctica, ha dado lugar a una experiencia significativa en la cual todos los participantes estudiantes, población beneficiaria y el mismo docente se constituyen en agentes validadores del trabajo. Además el ejercicio reflexivo de esta práctica en el aula ha servido para inyectarle debate, crítica, ideas innovadoras, replanteamientos del trabajo como docente, lo que se constituye a su vez en un primer paso para pasar del saber, del saber hacer al saber teórico con reconocimiento disciplinar.

Referencias

- Bartram, D. y Roe, R. (2005) Definition and Assessment of competences in the context of the European diploma in psychology. *European Psychologist*, 10 (2) 93-102.
- Bárceñas, A., Castañeda, C., Hernández, A., Lara, K., Malvaez, L. y Zaldívar, M. (2010). *Métodos para el estudio del desarrollo: Piaget y Vigotsky*. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Bowlby, J. (2009). *Una base segura*. Buenos Aires: Paidós.
- Cloninger, S. (2003). *Teorías de la personalidad*. Pearson educación, México, 2003. ISBN: 970-26-0228-9.
- Cortés, A. (2002). La contribución de la psicología ecológica al desarrollo moral. Un estudio con adolescentes. *Anales de Psicología*. 111-135.
- Gifre, G. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica. *Contextos Educativos*, 79-92.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona: Laertes.
- Lewin, K. (1973). Action research and minority problems. En K. Lewin (201 – 216): *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics* (ed. G. Lewin). London: Souvenir Press.
- Martínez Miguelez, M. (2000). La investigación acción en el aula. *Agenda académica*, 7(1), pp. 27-39.
- Paolicchi, G., Colombres, M., Metz, M., Kohan, A., Maffezzoli, M., Bosoer, E. y Abreu, L. (2008). *Funciones parentales, modalidades de apego y juego: hacia la conformación de una “base segura” para el desarrollo infantil*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

- Tobón, S. (2006). Competencias en la Educación Superior: Políticas hacia la Calidad. Bogotá: ECOE. En:<http://www.ccbenv.edu.co/new/seminario/Articulo%20%20El%20modelo%20de%20las%20competencias%20%28Tobon%29.pdf> Recuperado el 29 de abril de 2011.
- Torrado, María C. et al. Competencias Y Proyectos Pedagógicos. Capítulo: Educar para el desarrollo de las competencias: Una propuesta para reflexionar. Santa Fe de Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. Mayo 2000
- Vemengo, P. (2005). “Apego”. Revista Psicoanálisis Hoy, núm. 4:1-4
- Vielma, E. y Salas, M. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. Educere, vol. 3, núm. 9, junio, 2000, pp. 30-37. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.

Capítulo 16

Pedagogía del sentido: reflexiones sobre la práctica pedagógica para la investigación^{1*}

*Nidia Johanna Bonilla Cruz², Jesús Oreste Forgiony Santos³,
Diego Andrés Rivera Porras⁴*

*

Resumen

El objeto de la presente reflexión pedagógica se centra en caracterizar los intereses y los estilos de enseñanza para la formación de psicólogos en la investigación, así como el sentido tiene la investigación desde las ciencias humanas y en particular como se materializa este sentido en los estudiantes. El referente empírico de este estudio serán los procesos, las prácticas y las estrategias de la formación propias de la investigación del programa de psicología. Por medio de la investigación acción. Los resultados de esta investigación se puede observar, que el paradigma predominante es el cuantitativo representado en un 52.38% en los proyectos diseñados por los estudiantes del programa de psicología, aunque por una diferencia no muy significativa el paradigma cualitativo se ve representado con un 47.62% de los proyectos diseñados durante 2016-1. En cuanto a las áreas del plan curricular hay una tendencia de un 50% en la línea social existiendo una influencia en el plan de estudios frente a los intereses investigativos de los estudiantes.

Palabras clave: Práctica pedagógica, pedagogía del sentido, formación para la investigación, áreas de la psicología, campos de la psicología.

* Ver página siguiente.

- 1 Capítulo resultado de Investigación del Proyecto: “prácticas pedagógicas de los profesores de psicología en la perspectiva del horizonte pedagógico socio-crítico: universidad simón bolívar sede Cúcuta”. Apoyado por la Maestría en Educación.
- 2 Psicóloga Universidad de Pamplona, Especialista en Gerencia Social Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, Ms (c) Orientación de la Conducta, Centro de Investigaciones Psiquiátricas, Psicológicas y Sexológicas de Venezuela (CIPPSV), Docente Investigador y Coordinador Semillero Habitat Programa de Psicología Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta. Correo: n.bonilla01@unisimonbolivar.edu.co
- 3 Psicólogo Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta, Magister en Educación Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta, Coordinador de Formación programa de psicología universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta. Correo: j.forgiony@unisimonbolivar.edu.co
- 4 Psicólogo Universidad de Pamplona, Ms (c) en Dirección Estratégica. Especialidad: Gerencia. Modulo Optativo: Recursos Humanos y Gestión del Conocimiento, Docente programa de psicología universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta.

Pedagogy of Sense: Reflexions About the Pedagogical Practice for Investigation

Abstract

The object of this pedagogical reflection focuses on characterizing the interests and teaching styles for training of psychologists in research as well as sense has research from the social sciences and in particular as this sense is embodied in students. The empirical reference of this study are the processes, practices and strategies own research training program in psychology. Through action research. The results of this research can be seen, the dominant paradigm is the quantitative represented a 52.38% in the projects designed by students of psychology program, although not a very significant difference in the qualitative paradigm is represented with 47.62% of projects designed during 2016-1. As for the areas of the curriculum there is a trend of 50% in the social line exists an influence on the curriculum address the research interests of students.

Keywords: Pedagogical practice, pedagogy of sense, training for research, areas of psychology, fields of psychology

Introducción

El objeto de la presente reflexión pedagógica se centra en caracterizar los intereses y los estilos de enseñanza para la formación de psicólogos en la investigación, así como el sentido tiene la investigación desde las ciencias humanas y en particular como se materializa este sentido en el aula. El interés del presente artículo, se visiona desde el análisis y evaluación de las estrategias didácticas diseñadas y aplicadas con un propósito formativo, para generar efectivamente conocimiento científico y un sentido humano del saber. Es pertinen-

te señalar que las prácticas para la enseñanza de la investigación se estudiarán como un ejercicio concreto dentro del aula de clases. El referente empírico de este estudio serán los procesos, las prácticas y las estrategias de la formación propias de la investigación del programa de psicología.

Enseñar es un proceso complejo atendiendo a las particularidades, necesidades e interés formativos, entonces enseñar a investigar no deja de ser un proceso en sí mismo complejo, es decir una actividad diversificada. Por lo tanto, la pedagogía puede también aportar a la comprensión del hombre ya que sus investigaciones y prácticas proporcionan ideas sobre el ser humano en su heterogeneidad y múltiples contextos. En este sentido, “la contribución de lo pedagógico en la aclaración del ser humano por una parte y la integración de los hallazgos antropológicos en la teoría pedagógica por otra, pertenecen a lo que es objeto de una Antropología Pedagógica” (Hamann, 1992, p. 13).

Al plasmar los propósitos formativos de la asignatura, es necesario visionar los alcances de la misma, es decir ¿Cómo enseñar a investigar al psicólogo? o ¿qué estrategias didácticas y motivacionales implementar para el desarrollo de la investigación en los psicólogos en formación? Los anteriores cuestionamientos constituyen un referente para el desarrollo de estrategias metodológicas y didácticas que impactan el enseñar a investigar. Tal como lo propone Sánchez (2014):

No se enseña a investigar desde la pizarra y la tiza si no desde la práctica, muchos cursos de metodología fallan porque se enseña a investigar como si hubiera un procedimiento único y repetible, siempre el mismo e inalterable de producir conocimiento. Ese método único para la generación de conocimiento según los defensores del mismo, sería el acceso primero al saber científico, en el entendido de que quien se inicia en la investigación debería conocerlo y estar debidamente entrenado en él. Posteriormente, el investigador, a medida que avanza, iría definiendo su propio camino, de acuerdo con el campo particular en el que trabaja, su propia disciplina y sus intereses individuales. No hay, a nuestro entender, un método único. El método

hay que entenderlo más bien como la organización estratégica de todas las operaciones que intervienen en la producción científica. El investigador, al formular su problema, planifica y conduce racionalmente sus decisiones teóricas, prácticas, operativas e instrumentales con la intención de encontrar una respuesta a su pregunta (pp. 4).

De acuerdo a lo anterior, en la práctica, enseñar a investigar se tuvo en cuenta que el estudiante reconozca cuál es su interés en el campo investigativo, desde áreas y campos de la psicología. Reconocer el campo disciplinar se considera línea base para el desarrollo de cuestionamientos, observando las situaciones sociales, culturales y políticas del contexto. Partiendo de la búsqueda o rastreo a través de una matriz documental de antecedentes y la observación de la realidad social y así empezar desde la práctica a construir su proyecto de investigación. El colegio colombiano de psicólogos COLPSI, en el acuerdo #12 del 17 de marzo del 2012 Art. 41. Establece 17 campos de aplicación de la psicología: Análisis Experimental de la Conducta, Desarrollo Humano / Ciclo de Vida, Evaluación, Medición y Estadística Aplicada, Epistemología e Historia de la Psicología, Neurociencia y Psicobiología, Procesos Psicológicos Básicos, Psicología Clínica, Psicología de la Salud, Psicología de la Sexualidad, Psicología de las Organizaciones y del Trabajo, Psicología del Consumidor, Psicología del Deporte y del Ejercicio, Psicología Educativa, Psicología Jurídica, Psicología Militar, Psicología Social, Ambiental y Comunitaria, Psicología del Tránsito y Seguridad Vial, agrupadas a nivel curricular en cinco áreas del conocimiento, educativa, social, jurídica, organizacional y Clínica y de la Salud.

Marco teórico

En cuanto al proceso enseñanza y aprendizaje de la investigación, este se articula alrededor de un discurso sobre el quehacer científico, desde tres singularidades: la primera como programa analítico que contempla (unidades temáticas a desarrollar, ej.: Definiciones del quehacer científico, Explicación del método científico y, por consiguiente, identificación y descripción de las etapas, fases y pasos para materializar las pruebas de la investigación), la segunda distinción hace referencia al encuentro de experiencias significativas

en investigación (fundamentada en la acción dialógica, es decir que le permiten precisar y compartir con la comunidad su papel como investigador frente a los objetivos, alcances y naturalezas de los procesos de investigación).

Se puede agregar como lo refiere Kaplan, que la formación del investigador se apoya en la “lógica reconstruida” del proceso de construcción de conocimiento: pone en escena el desenlace sin permitimos conocer la intriga, ya que los acontecimientos más decisivos del drama científico se presentan entre bastidores [...] La lógica reconstruida no se presenta como una descripción, sino más bien como una idealización de la práctica científica. Pensando una propuesta didáctica para la construcción científica, es decir el acompañamiento y orientación. La figura del investigador-tutor se encuentra en el punto de partida de su investigación, la definición del problema el cual se centra en un aspecto conceptual y formal de aprendizaje, que privilegia la(s) definición(es) de problema, sus funciones, sus requisitos, sus características, sus maneras de formularlo: es un abordaje teórico y esencialista. Entonces una educación con sentido se debe respetar, dentro de la pluralidad de tendencias y de tradiciones, un horizonte ético el respeto a la dignidad de la persona humana debe ser el horizonte último de cualquier lógica del sentido. Esto exige, como dice Frankl, una educación para la responsabilidad, lo que significa “ser selectivo, ser capaz de elegir [...] Aprender a distinguir lo que es esencial de lo que no lo es, lo que tiene sentido y lo que no lo tiene, lo que reclama nuestra responsabilidad y lo que no vale la pena” (Frankl, 1987, p. 127).

En concordancia con los intereses del investigador y en relación con el propósito formativo de la enseñanza para la investigación, se esquematizan dos procesos fundamentales. El primero se centra en la justificación y la definición de la propuesta de investigación desde el tipo de investigación que contempla varios aspectos como: la naturaleza y propósito del estudio (aplicada, pura o básica), según el objeto y el tipo de análisis (cuantitativo, cualitativo), según la perspectiva del tiempo (histórica, descriptiva, experimental), según el nivel de

profundidad (exploratorio, descriptivo, correlacionar, explicativa), según el papel que ejerce el investigador sobre las características del objeto o fenómeno de estudio (experimental, no-experimental), según el periodo de tiempo (longitudinal, transversal) y por último de la forma en cómo se recopila la información (documental o de campo).

El segundo proceso está direccionado hacia la presentación de las experiencias y apuestas investigativas, actividad que se encamina una vez se obtiene una estructura coherente y sólida del proceder del investigador donde se reconocen “las concepciones históricas de la ciencia; la estructura de la investigación científica; la lógica de la investigación científica; el método científico; los problemas metodológicos; las técnicas de investigación; el trabajo de campo, y otras más” (Sánchez, 1995). Es decir que en esta segunda etapa la relevancia se centra en la dimensión personal, actitudinal y afectivo, tratando de descubrir si se logró generar el desarrollo de “competencias investigativas”. Con ello se pretende encaminar acciones que favorezcan el diseño de investigaciones de impacto en el contexto social.

Entonces como metodología para la enseñanza de la investigación se fundamenta un modelo práctico para el aprendizaje, por el cual se insiste en las prácticas, procesos, operaciones y que-haceres que hay que realizar para problematizar desde los contextos. Acorde a la línea de Torralba (pp. 71-87), donde se esbozan algunas claves pedagógicas de sentido’, que permiten mostrar cómo la educación debe ser espacio de construcción de sentido desde la interiorización de competencias y del reconocimiento del contexto. La interacción entre los actores en el espacio educativo no puede ser entre el educador dominador-sabelotodo y los “tabula rasa” de sus alumnos, sino entre seres libres, racionales y responsables. El educador es aquel que entrega no solo sus conocimientos teóricos disciplinares y metodológicos a sus estudiantes, sino su misma existencia; desea que aprendan y que reconozcan las diferentes realidades pero también está dispuesto a ayudarles a crecer y a formarse como personas.

Por último, La práctica reflexiva del profesor como actitud necesaria en la producción de sentido se constituye Según Stein, (pp. 574-575), la naturaleza espiritual de la persona – razón y libertad – exige una colaboración del educador y del educando de manera que la actividad rectora del educador deje cada vez más espacio a la actividad propia del educando, para permitirle pasar por completo a la auto-actividad y a la autoeducación. El educador debe ser consciente de sus límites: por más que lo intente, no logrará jamás comprender perfectamente la naturaleza del educando, sin preguntarnos todavía si el mismo educador se conoce a sí mismo. En una pedagogía de sentido no se pueden llevar todas las personas por el mismo camino, ni cortarlas por el mismo patrón ya que es necesario dejar espacio para la peculiaridad de cada uno.

La práctica reflexiva, se constituye entonces, como un tema de actitud más que una competencia cognitiva o metodológica del que hacer, se materializa en el hábito de pensar, dudar, sorprenderse, plantearse preguntas, leer críticamente, discutir, constituye una relación activa, crítica y autónoma con el mundo; es un reflexionar sobre la propia práctica, la propia historia, los hábitos, la familia, las propias cosmovisiones, la relación con los demás y las características propias –tradicionales y nuevas– de la propia cultura. Por lo anterior, es fácil comprender por qué no se puede “llenar” el currículo de conocimientos disciplinares y metodológicos, sino, más bien, dejar tiempo y espacio para la resolución de problemas y el aprendizaje práctico de la reflexión profesional

Metodología

En esta acepción, se plantea desde el enfoque cualitativo, para, interpretar y comprender algunos elementos que componen la práctica pedagógica frente al desarrollo de la enseñanza de la investigación sobre el que se desarrolla una práctica pedagógica-investigativa, asumiendo esta como una experiencia sensibilizadora, que brinda espacios y oportunidades al profesor en formación para que indague, observe, critique y reflexione su propia práctica de enseñanza

o su ejercicio teórico-práctico. Para proceder en esta dinámica de la investigación-reflexión, se hizo necesaria la utilización de un método que se apropió no solo para comprender la realidad de la práctica en el aula.

En concordancia con lo anterior, Stenhouse (1998) y Elliott (1994) señalan que la investigación-acción ayuda a los profesionales en ejercicio a resolver sus propios problemas y a mejorar su práctica. El profesional práctico, al reflexionar sobre lo que hace, perfecciona su acción y produce conocimiento Schön (1992). La investigación-acción es comprensiva, colaborativa y participativa; crea comunidades autocríticas, empieza con pequeños grupos de participantes, pero luego se va ampliando a medida que aumenta el interés por mejorar las acciones (Scribano, 2007, p. 198).

La investigación acción es el proceso de reflexión por el cual en un área problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio -en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción [...] Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción. La investigación acción es un estudio científico auto reflexivo de los profesionales para mejorar la práctica (McKernan, 1999, citado por Umcbetza s, 2009).

El diseño de la investigación es la Investigación Acción como proceso que busca la interpretación de un aspecto social a través del uso de la investigación activa, con la intención de provocar un cambio positivo de orden social, en donde se involucra la toma de decisiones. El método Investigación Acción implica un conocer y un comprender de la realidad sobre la que se va intervenir, para actuar en la resolución de problemas, es decir en la transformación de esa realidad, con un acompañar constante de procesos de evaluación y revisión. Esta implica que la investigación acción obliga a combinar la práctica con la teoría, se hace necesario el uso de la observación,

participación, planificación y la reflexión para develar experiencias que se fundamentan en una perspectiva crítico social, donde el interés principal es la reflexión y análisis en torno a la práctica pedagógica.

Hallazgos

A partir de la sistematización de los proyectos formulados durante el semestre 2016-1, por los psicólogos en formación de la Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta, se establece un análisis cuantitativo que contempla elementos como el título del proyecto, paradigma de la investigación, campos según el colegio colombiano de psicólogos Colpsic y áreas disciplinares del plan de estudios del programa de psicología y permite establecer relaciones entre los aspectos mencionados.

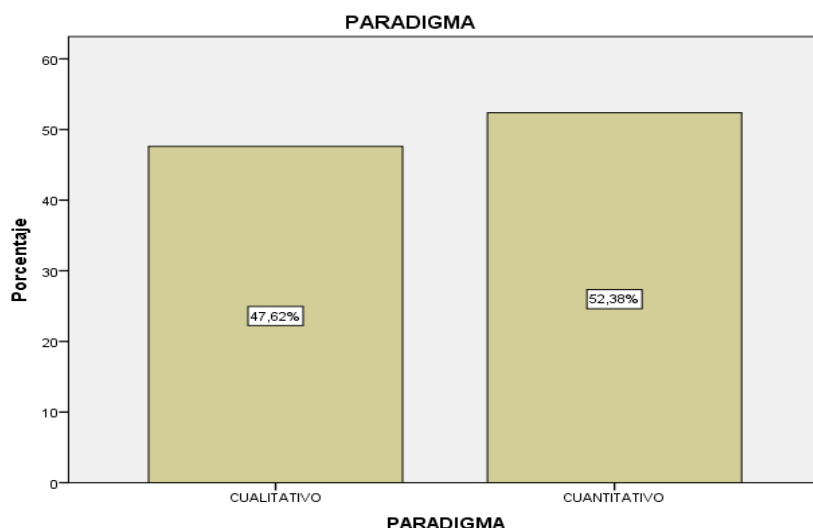


Figura 1. Proyectos de investigación Formativa de los Psicólogos Programa de Psicología Universidad Simón Bolívar por Paradigmas de Investigación.

Fuente: Autores.

Cuadro 1. Paradigma

Paradigma	Frecuencia	Porcentaje
Cualitativo	20	47,6
Cuantitativo	22	52,4
Total	42	100,0

Fuente: Autores.

Observando la Figura 1, se puede observar que el paradigma predominante es el cuantitativo representado en un 52.38% en los proyectos diseñados por los estudiantes del programa de psicología, aunque por una diferencia no muy significativa el paradigma cualitativo se ve representado con un 47.62% de los proyectos diseñados durante 2016-1.

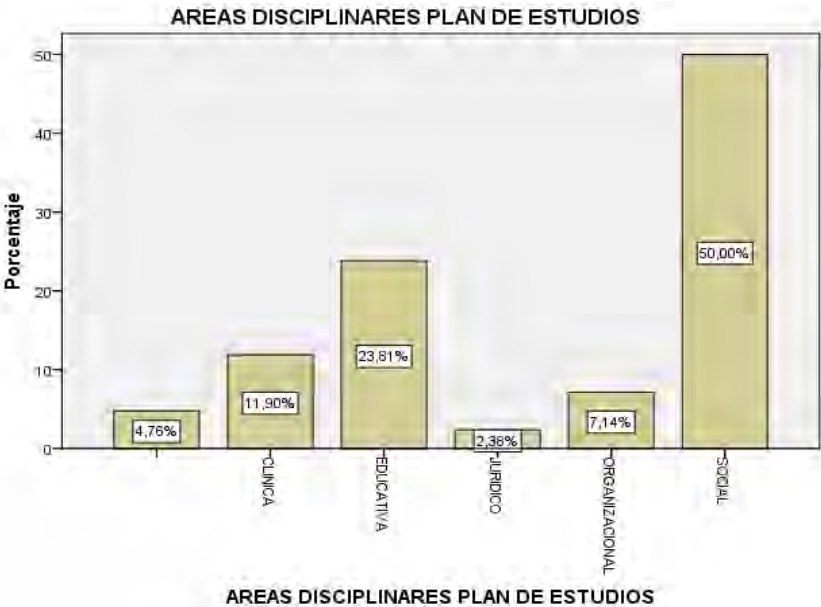


Figura 2. Proyectos de investigación Formativa de los Psicólogos Programa de Psicología Universidad Simón Bolívar por Áreas Curriculares. Fuente: Autores.

Cuadro 2. Áreas

Áreas disciplinares plan de estudios	Frecuencia	Porcentaje
	2	4,8
Clínica	5	11,9
Educativa	10	23,8
Jurídico	1	2,4
Organizacional	3	7,1
Social	21	50,0
Total	42	100,0

Fuente: Autores.

Analizando el proceso de formulación desarrollados por los estudiantes del programa de psicología, se puede observar (Figura 3) la distribución de los proyectos de investigación formativa por áreas curriculares del plan de estudios, donde la mayor representación es el área social que para Edwin P. Hollander (1968), es uno de los campos científicos que se dedica al estudio de la conducta humana. Se centra especialmente en la comprensión de las influencias que producen las regularidades y diversidades en el comportamiento social. Con un 50% de los proyectos diseñados, el otro 50% está distribuido en las áreas clínica con un 11.9%, educativa con un 23.8%, Organizacional con un 7.1% y jurídica con 2.4%, la cual podemos definirla como una aplicación de la psicología social que estudia los comportamientos psicosociales de las personas o grupos relacionados, establecidos y controlados por el derecho en sus diversas vertientes, así como aquellos procesos psicosociales que guían o facilitan los actos y las regulaciones jurídicas (Soria, 1998). siendo esta última área la de mejor representación en cuanto a los proyectos.

Frente a los campos de investigación sobre los cuales se visio-
nan la formulación de proyectos de investigación de los estudiantes del programa de psicología, se pueden identificar 10 de los 17 campos reconocidos ante el Colegio Colombiano de Psicólogos (Cuadro 3), dentro de los cuales el campo de desarrollo humano / ciclo de vida que según Papalia (2009), abarca el Desarrollo Humano es el estudio de los esquemas de cambio y estabilidad. El desarrollo es sistémico,

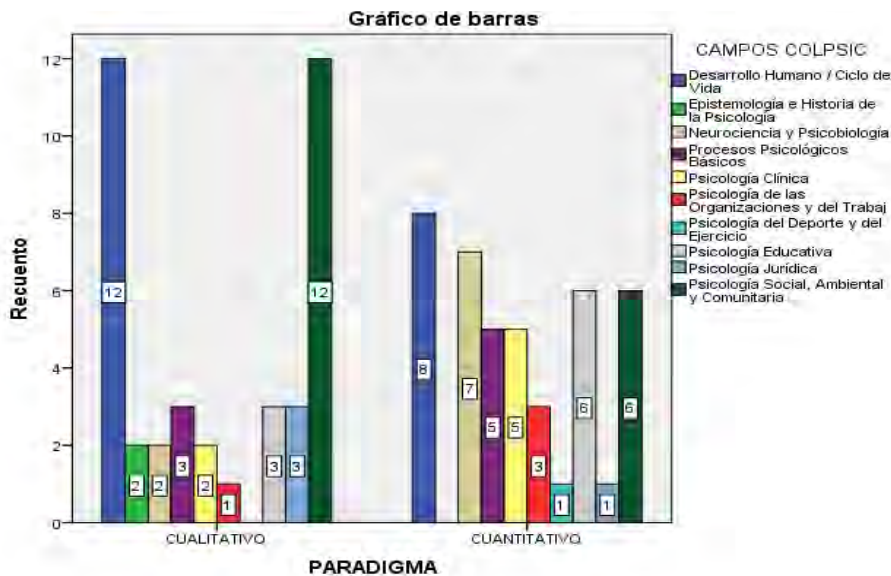


Figura 3. Proyectos de investigación Formativa de los Psicólogos Programa de Psicología Universidad Simón Bolívar por Campos del Colegio Colombiano de Psicólogo. Fuente: Autores.

Cuadro 3. Campos

Campos Colpsic	Paradigma		Total
	Cualitativo	Cuantitativo	
Desarrollo Humano / Ciclo de Vida	12	8	20
Epistemología e Historia de la Psicología	2	0	2
Neurociencia y Psicobiología	2	7	9
Procesos Psicológicos Básicos	3	5	8
Psicología Clínica	2	5	7
Psicología de las Organizaciones y del Trabajo	1	3	4
Psicología del Deporte y del Ejercicio	0	1	1
Psicología Educativa	3	6	9
Psicología Jurídica	3	1	4
Psicología Social, Ambiental y Comunitaria	12	6	18
Total	40	42	82

Fuente: Autores.

coherente y organizado. Es adaptativo: su fin es enfrentar las condiciones internas y externas de la vida. El desarrollo sigue diversos caminos y pueden o no tener una meta definitiva. Es decir crecimiento del cuerpo y del cerebro, las capacidades sociales y las habilidades motrices y la salud son parte del desarrollo físico. En segunda instancia se muestra el Campo de la Psicología social, Ambiental y comunitaria, en la cual se centra en el estudio de los factores psicosociales que permitan desarrollar, fomentar y mantener el control y poder que los individuos pueden ejercer sobre su ambiente individual y social para solucionar problemas que los aquejan y lograr cambios en esos ambientes y en la estructura social (Montero, 2004), representan la mayor tendencia identificada

De igual manera se evidencia que los campos de menor representación son psicología del deporte y del ejercicio, la cual se entiende como "...Aquella ciencia dedicada a estudiar, cómo, porqué y bajo qué condiciones los deportistas, entrenadores y espectadores se comportan en el modo que lo hacen, así como investigar la mutua influencia entre actividad física y la participación en el deporte y el bienestar psico-físico, la salud y el desarrollo personal..." (C.Nachon y F. Nascimbene, 2001). De igual forma el campo de la psicología de las organizaciones- del trabajo, el cual se asume como el conjunto de áreas que se interesan por el estudio de la conducta de las personas en el lugar de trabajo, y de la práctica en las organizaciones de trabajo (Drenth, Thierry, Willems y De Wolff, 1984; Saal y Knight, 1988; Hollway, 1991; Arnold, Cooper y Robertson, 1995). Inversión consciente e intencional de una determinada cantidad de esfuerzo, para la producción de bienes, la elaboración de productos, o la realización de servicios con los que satisfacer algún tipo de necesidades humanas (Blanch, 1996) y psicología jurídica, como ciencia que se desarrolla en el campo jurídico probatorio (en las áreas penal y civil) y los psicólogos empezaron a testificar regularmente en el sistema de justicia (Soria, 1998).

En relación con las áreas del plan de estudios del programa y su correspondencia con el paradigma sobre el cual se visionan los pro-

cesos de investigación (Figura 4 y Cuadro 4), se puede evidenciar que en el área social se afianza con mayor fuerza el paradigma cualitativo, el cual trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura, dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí, que lo cualitativo (que es el todo integrado) no se opone a lo cuantitativo (que es solo un aspecto), sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante. (Martínez, 2013, p.92). Por otra parte, el área educativa muestra una mayor tendencia hacia el paradigma cuantitativo, establece teorías y preguntas iniciales de investigación, de las cuales se derivan hipótesis. Estas se someten a prueba utilizando diseños de investigación

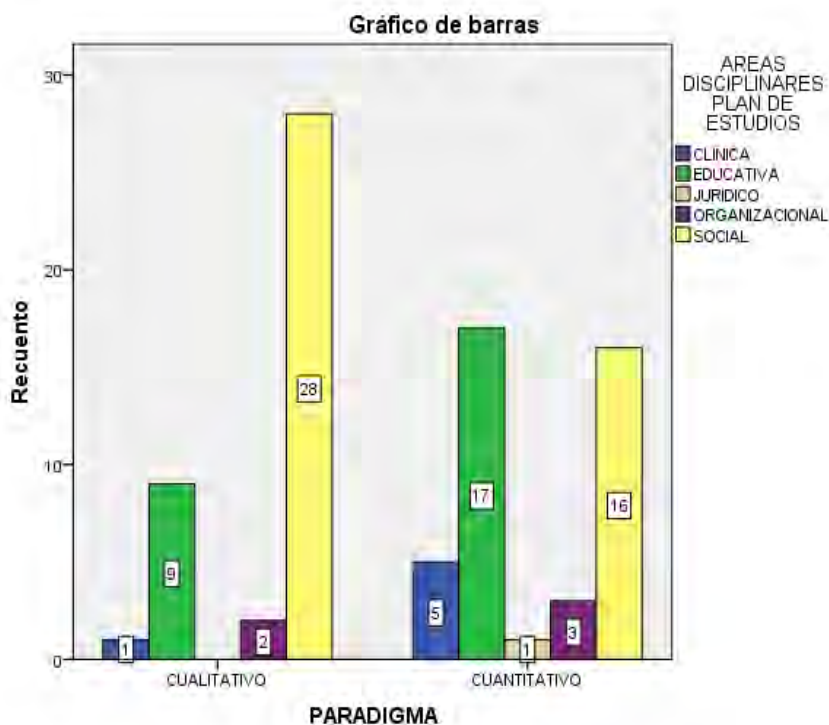


Figura 4. Proyectos de investigación Formativa de los Psicólogos Programa de Psicología Universidad Simón Bolívar por Áreas Disciplinarias del plan de estudios y paradigmas.

Cuadro 4. Áreas disciplinares plan de estudios

Áreas disciplinares plan de estudios	Paradigma		Total
	Cualitativo	Cuantitativo	
Clínica	1	5	6
Educativa	9	17	26
Jurídico	0	1	1
Organizacional	2	3	5
Social	28	16	44
Total	40	42	82

Fuente: Autores.

apropiados. Mide las variables en un contexto determinado, analiza las mediciones, y establece conclusiones. Si los resultados corroboran las hipótesis, se genera confianza en la teoría, si no es refutada y se descarta para buscar mejores. Reduccionista. Utiliza medición numérica, conteo, y estadística, encuestas, experimentación, patrones, recolección de datos (Sampieri, Fernández, Baptista, 2010).

Conclusiones

La naturaleza epistemológica de la asignatura permite al profesor visualizar, estructurar, diseñar, y desarrollar el ejercicio de su práctica pedagógica a la luz de un contexto disciplinar específico determinando por el desarrollo de competencias a nivel cognitivo, socio-afectivo personal y profesional, partiendo desde su experiencia. Algunos de los factores (Intensidad horaria, hora teóricas, horas practicas) determinados dentro de los planes de estudios orientan o delimitan el que hacer del docente en los encuentros en el aula. Así como lo afirman Forgiony & Tarazona (2016), según la tipología de la asignatura orientada, se asume de manera nominal el hecho del desarrollo de encuentros prácticos que demandan una mayor acción y participación del estudiante, la cual implica de manera sucinta la materialización del contenido teórico abordado durante el desarrollo de los encuentros en el aula.

En relación con lo anterior, se puede observar que las tendencias al formular proyectos del programa de psicología, guarda una estrecha relación con la formación en términos curriculares, puesto que el área jurídica y el área organizacional a nivel de plan de estudios evidencian un menor número de asignaturas tales como: Instituciones jurídicas y democracia, psicología forense e introducción a la psicología organizacional, comportamiento humano en el trabajo y psicología organizacional respectivamente. El área social cobra mayor representación a nivel curricular puesto que esta dimensiona 7 asignaturas psicología social I, psicología social II, psicología comunitaria, promoción de la salud mental y prevención de los problemas sociales en la familia y promoción de la salud mental y prevención de los problemas sociales en la comunidad y patología y rehabilitación representan una menor tendencia a la hora de formular proyectos.

Se hace necesario diseñar espacios donde se promueva la divulgación y promoción de los diferentes campos de la psicología jurídica el cual estudia los comportamientos psicosociales de las personas o grupos relacionados, establecidos y controlados por el derecho en sus diversas vertientes, así como aquellos procesos psicosociales que guían o facilitan los actos y las regulaciones jurídicas (Soria, 1998). Área Jurídica, para La Psicología Jurídica comprende los conocimientos psicológicos aplicados a las ciencias jurídicas” (p. 19). “rama de la psicología que busca aplicar los métodos y los resultados de la psicología pura, y especialmente de la experimental, a la práctica del derecho” (p. 20). Esta debe ser fiel al derecho positivo y “debe atenerse a la norma sin intentar explicar si la misma es o no justa ni pretender argumentar sobre sus fines” y Área Organizacional, Furnham (2001) “El estudio de la forma en que las personas se reclutan, seleccionan y socializan en las organizaciones; de la manera en que son recompensadas y motivadas; de la forma en que las organizaciones están estructuradas formal e informalmente en grupos, secciones y equipos, y de cómo surgen y se comportan los líderes.

También analizan la manera en la cual las organizaciones influyen en los pensamientos, sentimientos y comportamientos de todos los empleados a través del comportamiento real, imaginario o implícito de los demás en su organización”.

De igual forma el Área clínica y de la salud no se evidencia una tendencia, ya que es un área disciplinar propia del psicólogo en la cual se deben priorizar o encaminar ideas de investigación, La psicología clínica es un área de especialización de la psicología, la cual se interesa en la investigación y el tratamiento de la conducta anormal compartiendo el mismo interés con la psiquiatría. Inicialmente fue llamada como clínica psicológica y que contaba con una característica en particular estar cercana al servicio social, y que era útil para la enseñanza y la investigación dedicada por completo al diagnóstico, tratamiento y estudio de los desórdenes del comportamiento (Rey & Guerrero, 2012).

Entonces es de gran importancia, para el ejercicio de la docencia que el profesor encamine genere estrategias dialógicas donde el estudiante reconozca su rol y construya un sentido de su profesión y de su quehacer profesional y disciplinar e investigativo, lo que significa “ser selectivo, ser capaz de elegir [...] Aprender a distinguir lo que es esencial de lo que no lo es, lo que tiene sentido y lo que no lo tiene, lo que reclama nuestra responsabilidad y lo que no vale la pena” (Frankl, 1987, 127). Así, el sentido de la investigación cobra relevancia a nivel social, a nivel disciplinar atendiendo a las necesidades del contexto y priorizando realidades, y asumiendo la investigación como una herramienta de transformación de la práctica de docencia; es decir re significa do la investigación más allá de lo conceptual, dando lugar a construir prácticas significativas habilidades y aptitudes para el quehacer co-investigativo, donde el estudiante y el profesor construyen y lo más importante, construyendo un significado para la vida.

Referencias

- Blanch, J.M. (1996): Psicología Social del Trabajo. En Álvaro, J.L., Garrido, A. y Torregrosa, J.R. (Coordinadores): Psicología Social Aplicada. Madrid: McGraw Hill.
- Cooper, R. (1974): Job Motivation and Job Design. London: IPM.
- Frankl, Viktor (1987). El hombre doliente. Barcelona: Herder. (1988). La voluntad de sentido. Barcelona. Herder.
- Forgiony, J. & Tarazona, M. (2016). Prácticas Pedagógicas de los Profesores del Programa de Psicología en la Perspectiva del Horizonte Pedagógico Socio Crítico: Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta.
- Furnham, A., & Pelcastre Ortega, G. (2001). Psicología organizacional: El comportamiento del individuo en las organizaciones (1a ed.). México [etc.]: Oxford University Press.
- Hamann, Bruno (1992). Antropología pedagógica. Introducción a sus teorías, modelos y estructuras. Barcelona. Vicens Vives.
- Hollander, e. p. (1968). Principios Y Metodos De Psicología Social (2a. ed.). Buenos Aires: amorrtortu.
- Martínez, M. (2013). Nuevos paradigmas en la investigación. Venezuela: Editorial ALFA.
- Montero, Maritza (2004). Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Nachón, C. y Nascimbene, F. (2001). Introducción a la psicología del deporte. Buenos Aires: Libros del Rojas
- Kaplan, The Conduct of Inquiry. Methodology for Behavioral Science, citado por Pierre Bourdieu et al., El oficio de sociólogo, op. cit., pp. 125-127.
- Sánchez Puentes Ricardo (1995). “La didáctica de la investigación social y humanística en la Educación superior. Reflexiones epistemológicas”, en Teresa Pacheco y Ángel Díaz Barriga (coords.), op. cit., pp. 59-86.
- Torralba, Francesc (1997). Pedagogía del sentido. Madrid. P.P.C.
- Rey, C.; Guerrero-Rodríguez, S. (2012). Tendencias de proyectos de investigación en psicología clínica en Colombia; revista psicología desde el Caribe; pp 177 -104.

- Sampieri, R, Fernández, C, Baptista, P. (2010) Metodología de la investigación (5ta. ed.). D.F., México: McGraw Hill.
- Sánchez, R., (2014)., Enseñas a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas. Universidad Nacional autónoma de México, D.F. ISBN: 978-607-02-5833-6.
- Soria, M. (1998). Psicología y práctica jurídica. Barcelona, España.: Ariel Derecho.

Capítulo 17

Comportamiento organizacional escolar: factor incidente en las prácticas pedagógicas^{1*}

*Andrea Johana Aguilar Barreto²,
Dany Jaimes Duque³, Teófilo Rodríguez Celis⁴*

Resumen

Dado que para el buen funcionamiento de una institución esta debe preocuparse por su comportamiento organizacional, ya que este es el responsable de mantener un ambiente agradable que lleve al éxito. Es por eso que la presente investigación tuvo como fin analizar el Comportamiento Organizacional (CO) desarrollado en la Institución Educativa pública; para proponer, de ser necesario, unos lineamientos que permitan promover un cambio en dicho comportamiento. Para ello se hizo necesario el diseño y aplicación de encuestas, a las cuales se les aplicó la prueba de confiabilidad de Cronbach, ellas pretendían determinar el nivel de motivación por parte de los miembros de la Institución, identificar el comportamiento del líder en relación a las funciones que debe cumplir en la institución y describir la cultura organizacional existente en IE; finalmente se llega a establecer unos lineamientos que permitan promover un cambio en el CO de esta institución rural ubicada en la zona del Catatumbo afectada por la violencia. Se desarrolló una investigación cuantitativa

* Ver página siguiente.

- 1 Capítulo resultado del trabajo de investigación para maestría en Educación
 moción Gerencia Educacional, desarrollado en la Universidad experimen-
 tal libertador UPEL
- 2 Abogada, Universidad Libre. Administradora, ESAP. Licenciada en Lengua
 Castellana, Universidad de Pamplona. Especialista en Orientación de la
 conducta, Universidad Francisco de Paula Santander. Especialista en Admi-
 nistración Educativa, UDES. Doctora en Educación, UPEL. PhD (c), innova-
 ción educativa y TIC. Investigadora de la Universidad Simón Bolívar, Sede
 Cúcuta. Correo: andreitajaguilar@gmail.com
- 3 Licenciada en Informática y tecnología; Universidad Francisco de Paula
 Santander; Magister en Educación Mención Gerencial Educacional, UPEL;
 Doctorando en Educación, UPEL
- 4 Licenciado en Educación matemáticas, Universidad Francisco de Paula
 Santander; Magister en Educación Mención Gerencial Educacional, UPEL;
 Doctorando en Educación, UPEL

de tipo descriptivo, para el análisis se utilizaron cuestionarios y se trabajó con una población de: un rector, doce docentes, treinta estudiantes y once padres de familia.

Palabras clave: Motivación, liderazgo, cultura organizacional, comportamiento organizacional.

School Organizational Behavior: Incident Factor in Pedagogical Practices

Abstract

For a good performance of an institution it have to care about its organizational behavior, because it is its responsible of keeping a proper environment that lead the institution to success. That is the reason why this investigation have as a final goal, analyze the organizational behavior developed in the Educative Institution High School to propose, if it necessary, some guidelines that allow to promote a change in that behavior. Because of that, was necessary to apply surveys which was tested by the reliability of Cron Bach, the surveys pretend to determinate the motivation levels by the members of the institution, identify the behavior of the leadership, to the functions that have to fulfill in the institution, and describe the organizational culture that exists in High School. Finally we establish some guidelines that allow promoting some changes in the organizational behavior of this rural institution, located in Catatumbo zone that is affected by violence of armed conflict. We develop a quantitative descriptive type research, in the process we used questionnaires and worked with a population of one principal, two teachers, thirty students and eleven parents.

Keywords: Motivation, Leadership, Culture, Organizational, Organizational Behavior.

Introducción

El desarrollo de la investigación es que el hombre desde sus inicios ha creado grupos de diversa índole con el fin de organizar el trabajo, buscando mejores condiciones de vida. De allí surgieron diferentes tipos de organizaciones en los cuales convergen toda clase de interacciones sociales, culturales, interpersonales, políticas y religiosas que determinan el nivel estructural de dichas instituciones. El análisis crítico de estas interacciones permite a los líderes comprender mejor el universo en el cual se mueven logrando encaminar sus esfuerzos hacia el aprovechamiento de las potencialidades de su organización para afrontar sus debilidades y responder de manera acertada a las demandas de la sociedad. Este universo de interrelaciones es el que estudia el comportamiento organizacional.

El comportamiento organizacional de una institución refleja en gran parte a los individuos, grupos y estructura de las organizaciones, su interrelación, sus fortalezas y dificultades. Este comprende varios aspectos, para efectos de esta investigación se consideraran tres de ellos: motivación, liderazgo y cultura organizacional por ser los de mayor importancia e incidencia en el funcionamiento de la institución educativa objeto de esta investigación, estos aspectos se mezclan entre sí para formar un solo sistema que refleja el desempeño de la organización. Desde hace décadas los gerentes han buscado mejorar el funcionamiento organizacional, esta situación es tan antigua como la cultura. Anteriormente se veía a las organizaciones como una forma de alcanzar la competitividad y obtener beneficios sobre la base de una división horizontal del trabajo y vertical de la decisiones, donde existía alguien en la cúspide que era quien pensaba y los demás eran los autómatas que se les pagaba para que hicieran lo que se les ordenaba y nada más. Esta era la estructura de una organización lineal (Daft, 2007).

En la actualidad el concepto de organización ha cambiado y se ha pasado de un pensamiento lineal a un pensamiento sistémico, en donde las cosas no son vistas como estructuras aisladas sino como

procesos integrantes de un todo; en tal sentido, se puede decir que la organización es un sistema de relaciones entre individuos por medio de las cuales las personas, bajo las orientaciones de los Gerentes, persiguen metas comunes. Estas metas son producto de la planificación y de los procesos de toma de decisiones en donde los objetivos son creados tomando como base la capacidad de aprender que tienen los empleados, conociéndose que las organizaciones cobrarán relevancia al aprovechar el entusiasmo y la capacidad de aprendizaje del personal que poseen. Los gerentes necesitan tener habilidades para comunicarse con la gente y desarrollar las experiencias de sus colaboradores, ya que el impacto positivo y/o negativo que los componentes de la organización (individuos, grupos y estructura) tiene sobre ella misma será directamente proporcional al éxito o fracaso que la organización obtenga.

Para lograr definir el comportamiento organizacional (CO) se debe citar el concepto que brinda Robbins (2004): “Es un campo de estudio en el que se investiga el impacto que individuos, grupos y estructuras tienen en la conducta dentro de las organizaciones, con la finalidad de aplicar estos conocimientos a la mejora de la eficacia de tales organizaciones (pág. 8).” El mismo autor señala tres determinantes: el individuo, los grupos y la estructura que enlazados repercuten en el desempeño de la organización; la unión de estos aspectos generan de una u otra forma cambios que en la mayoría de los casos no son planeados. Aunque el CO abarca temas centrales relacionados con estos aspectos se ampliarán en los más relevantes como son: la motivación, el comportamiento y autoridad del líder y la cultura organizacional los cuales se interrelacionan entre sí como parte de un solo sistema, por ello, para conocer realmente que es el comportamiento organizacional, se debe sin duda, entender esos otros aspectos y conocer su conexión con la organización y sus miembros.

Por lo anteriormente mencionado, se reafirma que en el estudio del comportamiento organizacional se debe hablar de un pensamiento sistémico en donde sus elementos y/o aspectos se inte-

gran para formar un todo. Así mismo, se debe agregar al concepto de comportamiento organizacional el hecho de que éste debe ser visto como una disciplina que logra conjuntar aportaciones de otras diversas disciplinas que tienen como base el comportamiento de la psicología, la antropología, la sociología, la ciencia política entre otras.

Se debe trabajar sobre la base de las organizaciones que siempre están allí, la iglesia, la clínica, la alcaldía, las universidades y los colegios entre muchos más, de no existir todo sería un caos. “Las organizaciones están formadas por personas y las relaciones que tienen unas con otras. Una organización existe cuando la gente interactúa para desempeñar funciones esenciales que la ayude a alcanzar metas” (Daft, 2007, p. 10). Las organizaciones se presentan en dos dimensiones que no se pueden separar, ellas son las dimensiones estructurales que permiten observar características internas y las dimensiones contextuales que dan la oportunidad de caracterizar a la organización en relación con el ambiente externo, tamaño, tecnología y metas. Como lo dice Daft 2007 “Estas dimensiones describen a las organizaciones en gran parte en la misma forma en que la personalidad y los rasgos físicos lo hacen con la gente” (p. 15). Esto lleva a pensar que toda organización que tenga un buen diseño organizacional fácilmente alcanzará sus metas con éxito.

En Colombia la educación es manejada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ente del gobierno que se encarga de organizar todo lo relacionado con el funcionamiento de las instituciones. Ella dicta todas las normas reglamentarias planteadas de acuerdo a las políticas educativas del país que pretenden llegar a una educación de calidad. Para ello han diseñado diversas estrategias que les permiten llevar un seguimiento a cada una de las instituciones educativas, en los aspectos relacionados con la organización de su estructura, de sus planes de área y asignatura, de los proyectos educativos y productivos de acuerdo al énfasis de la institución, reglamentando las evaluaciones de calidad organizadas por el ministerio de educación (pruebas saber e icfes) y la promoción de estudiantes, ahora entre sus últimos aportes a la educación, el MEN presentó una nueva guía

de mejoramiento institucional llamada Guía 34, la cual vincula a los padres de familia en todos los aspectos del desarrollo institucional. A pesar de los grandes esfuerzos realizados por el gobierno, para unificar criterios de desempeño de las instituciones se debe tener en cuenta que el comportamiento organizacional es muy particular en cada institución contando también que todas las personas somos, sentimos y pensamos diferente, además cada institución está inmersa en una zona que de acuerdo a nuestro país puede ser urbana o rural, pero también zona de conflicto armado, zona minera, zona cafetera o zona ganadera por mencionar algunas, ello implica que cada institución tome medidas diferentes frente a las problemáticas que vive, sin salirse de la reglamentación establecida por el gobierno nacional. En virtud de esto se pretende analizar la motivación, el liderazgo y la cultura presente en la institución. Contando con que la mayoría de las instituciones educativas ubicadas en la zona rural se caracterizan por: tener vías de acceso poco favorables, poseer pocos recursos didácticos, carecer de acceso a las tecnologías de información ampliamente difundidas, entre otras.

Como objetivo se pretendió analizar el comportamiento organizacional desarrollado en la Institución Educativa, para proponer, de ser necesario, unos lineamientos que permitan promover un cambio en dicho comportamiento. Y los siguientes objetivos específicos permitieron llevar a buen término la investigación: Determinar el nivel de motivación de los miembros de la Institución; Identificar el comportamiento del líder en relación a las funciones que debe cumplir en la institución; Describir la cultura organizacional existente la IE; De ser necesario, establecer lineamientos que permitan promover un cambio en el Comportamiento Organizacional.

Marco teórico

El comportamiento organizacional

El comportamiento organizacional es un campo de estudio que investiga el impacto que los individuos, los grupos y las estructuras tienen sobre el comportamiento dentro de las organizaciones, con el

propósito de aplicar tal conocimiento al mejoramiento de la eficacia de la organización (Robbins, 2004).

Aunque existe una discusión en relación con la importancia que tiene el Comportamiento Organizacional y los temas centrales que ella incluye como: la motivación, el comportamiento del líder y el poder, la comunicación interpersonal, la estructura de grupos y sus procesos, el aprendizaje, la actitud de desarrollo y la percepción, los procesos de cambios, los conflictos, el diseño de trabajo y la tensión en el trabajo; todavía no se puede especificar que uno solo de estos aspectos sea el primordial. Sin embargo, la importancia radica en que las organizaciones son sistemas sociales, en los que, si se desea trabajar o dirigir, es necesario comprender su funcionamiento. Porque ellas combinan ciencia, personas, tecnología y humanidad, las cuales fusionadas llevan a entender que las organizaciones utilizadas de la mejor manera posible, logran beneficios de progreso para la civilización (Robbins, 2004).

Con el nuevo enfoque de sistemas las actividades se dinamizan dentro de las organizaciones en desarrollo. Con ello se pasaría a entender las organizaciones para observar en ellas las dimensiones que describen los rasgos característicos del diseño de una organización. Así como lo plantea Daft (2005) “Estas dimensiones describen a las organizaciones en gran parte en la misma forma en que la personalidad y los rasgos físicos lo hacen con la gente”. Es decir, la personalidad correspondería a la dimensión estructural mostrando las características propias de la organización y que la diferencia de las demás y los rasgos físicos caracterizarían a toda la organización en su dimensión contextual, como tamaño, tecnología, entorno, cultura y metas. Aclarando que ella no se puede separar al contrario son interdependientes.

En este trabajo se amplían tres aspectos como lo son la motivación, el liderazgo y la cultura organizacional, los cuales interrelacionados permitirán hacer un diagnóstico del Comportamiento Organizacional que tiene la institución en la cual se va a desarrollar la investigación.

En primer lugar la motivación aspecto resaltante dentro del comportamiento organizacional que puede definirse como la voluntad de ejercer altos niveles de esfuerzos hacia la consecución de los objetivos organizacionales condicionados por la habilidad del esfuerzo de satisfacer alguna necesidad personal. Para el estudio de la motivación se emplean diversas teorías (de la necesidad, del establecimiento de metas, del reforzamiento, de la equidad, de la expectativa y otras) sin embargo, toda motivación necesariamente debe estudiar la cultura, ya que los elementos a reforzar para obtener mejor y mayor motivación varían de país en país, por ejemplo, un grupo de trabajo se motivara más cuando las clasificaciones de la cultura del país califican más alto en el concepto de calidad total (Robbins, 2004)

La motivación ha sido estudiada por diversos autores, una de las décadas más beneficiadas para el desarrollo del concepto de motivación fue en 1950, donde se formularon la teoría de la Jerarquía de Necesidades de Maslow, la teoría X y Y de McGregor y la teoría de los dos factores o de la motivación e higiene de Herzberg, estas son antiguas pero muy conocidas y aplicadas. Sin embargo aparecieron luego las Teorías Contemporáneas que Robbins las llama así y no precisamente porque sean planteadas hace poco, sino porque ellas están más acordes a la vida moderna. Ellas son la Teoría ERC (existencia, relación y crecimiento) de Alderfer basada en la teoría de Jerarquía de necesidades de McClelland, la teoría de la evaluación cognoscitiva, la teoría de la Fijación de metas, la teoría del reforzamiento, la teoría del flujo y la motivación intrínseca, la teoría de la Equidad y la teoría de las Expectativas de Víctor Vroom.

Aunque cada una de ellas posee validez hasta cierto punto, Robbins (2004) presenta una integración de las teorías contemporáneas pero se basa fundamentalmente en el modelo de las Expectativas, pues es una de las más acertadas actualmente, ella afirma que “La fuerza de una tendencia a actuar de una manera depende de la fuerza de una expectación de que al acto seguirá cierto resultado que el individuo encuentra atractivo” (Vroom, 1964 citado en Robbins 2004) Es decir que el esfuerzo que el individuo haga lo lleva a tener

un desempeño, este de ser bueno le puede generar recompensas y ello le permite alcanzar sus metas personales.

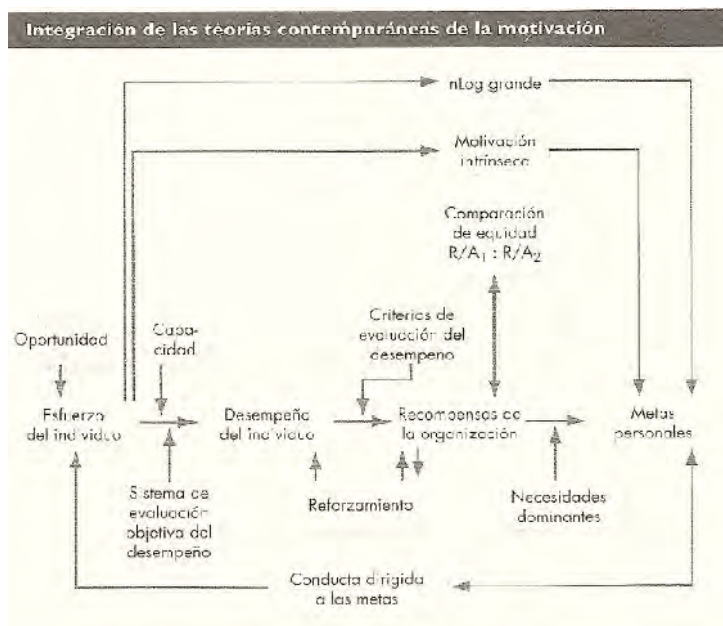


Figura 1. Integración de las teorías contemporáneas de la motivación. Tomado de “Comportamiento Organizacional” por Robbins, 2004, p 177. Fuente: Autores.

En su libro Robbins (2004) presenta este gráfico en el que se integran las teorías Contemporáneas de la motivación; allí estos aspectos resultan influenciados por otros factores de otras teorías como son: la forma que afecta el sistema de evaluación objetiva, el desempeño incluyendo las capacidades que tiene cada persona, de allí se analizarán los criterios de evaluación y se pasará a hacer un reforzamiento que se aprecia en el desempeño como tal y no por su antigüedad o por favoritismos personales, sino que se valora su esfuerzo personal por ayudar a la institución, luego se analizaría con la teoría de ERC donde se priorizan las necesidades dominantes que tiene el individuo y ellas son las que se recompensan para que alcancen sus metas personales. Destacando que el esfuerzo que haga el individuo va movido por la motivación intrínseca que él tenga frente

al trabajo que realiza, esto lo lleva a alcanzar sus metas personales. A su vez esto se ve afectado por la necesidad de logro que tiene cada individuo y por la comparación de resultados/aportes que hagan pertinentes las personas que conforman la institución (p. 177).

En segundo lugar el liderazgo, lo definiremos como el proceso mediante el cual sistemáticamente un individuo ejerce más influencia que otros en el desarrollo de las funciones grupales. No es una persona que se impone al grupo sino que es el grupo quién lo elige, siendo reconocido por sus integrantes por su superioridad en las cuestiones que afectan al grupo. Si lo trasladamos al plano empresarial, al líder lo elegirán los miembros que integran la empresa. El líder en una empresa es como los buenos amigos, ya que se espera de ellos que sepan dirigir con su liderazgo en las buenas y en las malas. Que además tengan disposición de comunicarse con los demás, que traten de hacer entender los objetivos empresariales, que no inventen excusas, que se preocupen por el trabajo y su gente, que sean constructores de redes de energía humana y que cuando no estén los recuerden por todo lo bueno que hicieron y no por lo malo que dejaron. El liderazgo definido según Robbins (2004) como la “Capacidad de influir en un grupo para que consiga sus metas” (p. 314) teniendo claro que no todos los líderes son jefes, ni todos los jefes son líderes. Aunque esta definición no contempla aspectos como la visión actualmente incluida en el concepto de liderazgo, ella clarifica la función que deben tener los líderes. A través del tiempo han aparecido diversas teorías de liderazgo en tres aspectos puntuales como: teoría de los rasgos que pretendía unificar criterios que identificarán a los líderes eficaces, pero ello tuvo varias limitaciones como que no existen rasgos universales de liderazgo, los rasgos varían mucho por los comportamientos y van de acuerdo a la situación que puede ser débil o fuerte y no se pueden evidenciar resultados específicos, según Robbins (2004) esta teoría fuera válida si los líderes fueran innatos.

Otra teoría fue la conductual, ellas planteaban que las conductas distinguen a los líderes de quienes no lo son, estas teorías preten-

dían identificar a los líderes con determinadas conductas, enseñarles el liderazgo a través del diseño de programas para de esta forma aumentar el número de líderes, estas teorías no han tenido mucho éxito al identificar relaciones constantes entre el comportamiento del líder y el desempeño del grupo, pero haría falta tener en cuenta las situaciones que afectan el éxito o fracaso de una institución. Por último la teoría de la Contingencia que pretende ahondar en las variables situacionales para tener éxito y reconocimiento. Robbins (2004) consideró cinco métodos: el modelo de Fiedler, la teoría de situacional de Hersey y Blanchard, la teoría del intercambio del líder, los modelos de Trayectoria a la meta y de participación del líder. Para efectos de esta investigación estudiaremos la teoría de la Trayectoria a la meta desarrollada por Robert House, este es un modelo de contingencia del liderazgo muy respetado actualmente, en ella se explica que “El trabajo del líder consiste en ayudar a sus seguidores a cumplir con sus objetivos y darles la dirección y el apoyo que necesitan para asegurarse que sus metas sean compatibles con las metas de la organización” (Robbins, 2004, p. 325).

Esta teoría tiene como estrategia que los líderes den a conocer el camino que los demás deben seguir para alcanzar las metas laborales evitándoles altibajos en la vía al éxito. El autor de esta teoría identificó cuatro comportamientos del liderazgo: líder directivo que explica a los demás lo que se espera de ellos, organiza concretamente las tareas que se deben cumplir; el líder que apoya y conoce las necesidades del otro; el líder participativo que permite que todos aporten sugerencias y por último el líder orientado al logro que plantea metas de alto nivel y espera que sus seguidores las alcancen. Además en esta teoría se tiene que el líder debe ser flexible y que debe adecuarse a la situación.

Ella también presenta dos factores de contingencia que afectan la relación entre el comportamiento del líder y sus resultados, esos factores son: ambientales como la estructura de la tarea, el sistema formal de autoridad y el grupo de trabajo y las personales como el control, la experiencia y la habilidad percibida (Robbins, 2004). Esto

significa que si el líder tiene en cuenta todos estos aspectos llevará a la institución a obtener grandes logros. A ello se le incluiría cinco componentes fundamentales que plantea la Inteligencia Emocional, porque no solo es necesario que el líder tenga ciertos comportamientos; investigaciones recientes hechas por Robbins (2004) demuestra que no solo se debe tener inteligencia y conocimientos acerca del trabajo a realizar, es necesario que el individuo tenga: conciencia, administración personal, motivación, empatía y habilidades sociales que lo lleven a ser más eficaz en su liderazgo (p 346). A todo lo anterior le adicionamos las cuatro funciones de liderazgo contemporáneo planteadas por Robbins (2004) como son: ser enlace con unidades externas, solucionar problemas, administrar los conflictos y ser entrenadores (p. 347).

Y por último, la variable cultura ha demostrado ser el marco dentro del cual se pueden entender los otros aspectos, lo cual genera, una interdependencia muy alta. El problema que se enfrenta como dependiente del desarrollo teórico es que el conocimiento viene fundamentalmente, y casi en su totalidad, de culturas muy distintas de las nuestras, lo que quizás dificulte la aplicación de ciertas experiencias organizativas, ya que según los estudiosos la cultura nacional tiene un mayor impacto en los empleados que la cultura organizacional, sin embargo toda organización puede crear su propia cultura organizacional, es decir puede institucionalizarse, tomar vida propia y convertirse en un sistema de significado compartido entre sus miembros que la distinguirá de cualquier otra, dándole a su grupo un sentido de identidad, generándoles un compromiso con algo más grande que el interés personal e incrementando la estabilidad del sistema social.

La cultura organizacional

Ampliamente trabajada por Schein (1984) referenciada por De Souza (1998) dice:

Cultura organizacional es el patrón de premisas básicas que un determinado grupo inventó, descubrió o desarrolló en el proceso de aprender a resolver sus problemas de adaptación externa

y de integración interna y que funcionaron suficientemente bien a punto de ser consideradas válidas y, por ende, de ser enseñadas a nuevos miembros del grupo como la manera correcta de percibir, pensar y sentir en relación a estos problemas (p.56).

En otras palabras, se hace referencia a lo intangible que hace que la organización funcione. La cultura organizacional toma de la sociedad grandes características para lograr que la institución sea aceptada y no vaya en conflicto con su entorno, porque de ser así tendría que cubrirse o protegerse para poder subsistir. (Rodríguez 2005, p 138). Además, la cultura organizacional se puede ver afectada por premisas provenientes del exterior, pero ellas se transforman y adaptan a la organización. Todos estos aspectos se deben tener en cuenta al realizar un diagnóstico de la cultura organizacional, partiendo desde su historia hasta las transformaciones y características actuales.

Según Robbins (2004) “La cultura organizacional que imprime normas éticas altas es aquella con una gran tolerancia a los riesgos, poca o moderada agresividad y que se centra en los medios como en los resultados.” Con el fin de lograrlo se deben seguir ciertas prácticas como: ser ejemplo visible, comunicar expectativas éticas, realizar capacitaciones sobre ética, premiar públicamente los actos éticos, castigar los inmorales e incluir mecanismos de defensa que permitan que sus empleados denuncien sin miedo a represalias o castigos.

La investigación tiene como fin unir los tres grandes aspectos mencionados: motivación, liderazgo y cultura organizacional para diagnosticar el comportamiento organizacional presente en la Institución Educativa. Y de ser necesario presentar unos lineamientos que permitan mejorar la situación actual de la institución objeto de estudio. Entendiendo por lineamientos un conjunto de acciones que orienten la forma de llevar a cabo una política de organización de una entidad en el caso nuestro educativa.

De otra parte al hacer una mirada legal, las organizaciones están reglamentadas bajo algunas leyes, decretos y resoluciones emanadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) él dicta las

normas necesarias para el buen funcionamiento de las instituciones educativas, para que estas cumplan con los requerimientos que tiene el gobierno en sus políticas de educación. Entre esas políticas se encuentran las de evaluación que permiten mejorar la calidad de la educación colombiana y es allí donde se refleja el comportamiento organizacional que tienen las instituciones, pues de acuerdo al resultado obtenido en el momento de la supervisión se puede asegurar si la institución está trabajando de la mejor manera.

La Ley General de Educación dice en su artículo 84:

Evaluación institucional anual. En todas las instituciones educativas se llevará a cabo al finalizar cada año lectivo una evaluación de todo el personal docente y administrativo, de sus recursos pedagógicos y de su infraestructura física para propiciar el mejoramiento de la calidad educativa que se imparte. Dicha evaluación será realizada por el Consejo Directivo de la institución, siguiendo criterios y objetivos preestablecidos por el Ministerio de Educación Nacional. Las instituciones educativas cuya evaluación esté en el rango de excelencia, serán objeto de estímulos especiales por parte de la Nación y las que obtengan resultados negativos, deberán formular un plan remedial, asesorado y supervisado por la Secretaría de Educación, o el organismo que haga sus veces, con prioridad en la asignación de recursos financieros del municipio para su ejecución, si fuere el caso” (p 19).

En este artículo se evidencia que a través de la Evaluación Institucional el gobierno nacional detecta el funcionamiento de las instituciones, es decir su comportamiento organizacional; además allí se contemplan algunos estímulos que deben motivar a las organizaciones educativas para que se preocupen por alcanzar los niveles de calidad que quiere el gobierno nacional.

En cuanto al liderazgo, el decreto 1278 de 2002 hace referencia en su artículo 6 a las funciones que tiene el directivo docente quien es el líder de la institución educativa; él debe desempeñar las actividades de dirección, planeación, coordinación, administración, orientación y programación en las instituciones educativas además es el

responsable del funcionamiento de la organización escolar. El rector o el director rural tienen la responsabilidad de dirigir técnica, pedagógica y administrativamente la labor de un establecimiento educativo para ello debe organizar muy bien la institución y la prepararla para la evaluación. Además, en la guía 34 emanada por el Ministerio de Educación Nacional para el mejoramiento continuo de las instituciones presenta como uno de los aspectos más relevantes el liderazgo que debe ser ejercido por el rector o director en los establecimientos educativos, ligado a ello aparecen allí contemplados los estímulos que debe propiciar el rector para que todos remen hacia el mismo lado, llevando a la institución a alcanzar las metas del gobierno nacional. Asimismo, él debe propiciar ambientes agradables donde todos los docentes se pongan la camiseta para trabajar por la institución.

En cuanto a la cultura esta no aparece explícitamente en ningún documento legal, pero ella por ser intangible solo se evidencia en los resultados; de cierto modo está ahí en todas las disposiciones legales pero no la enuncian como tal.

Metodología

El nivel de investigación es descriptivo según Arias (1999) “los estudios descriptivos miden de forma independiente las variables, y aun cuando no se formulan hipótesis, las primeras aparecen en los objetivos de la investigación” (p. 20) es decir se caracterizará un grupo con el fin de establecer su comportamiento y medir sus alcances. Se adoptará la investigación de campo como estrategia para abordar el problema, pues ello permite recoger la información directamente de la realidad donde se genera. Se desarrollará una investigación cuantitativa que permita hacer un análisis estadístico a través de la utilización de cuestionarios bien definidos que permitan someter la información a un proceso de codificación y tabulación, basados en el método descriptivo, para lo cual se crearan un conjunto de preguntas concretas que permitan indagar acerca de los niveles de motivación, el tipo de liderazgo que se ejerce en la institución y la cultura

organizacional que ella maneja para describir el comportamiento organizacional de la institución investigada.

Se utilizó como técnica principal la encuesta, para las variables: motivación, liderazgo y cultura organizacional como herramienta que permitió analizar los niveles de motivación que tienen los estudiantes y docentes, el tipo de liderazgo que se maneja en la institución y la cultura organizacional que poseen las personas vinculadas con la institución educativa, esto permitió observar la incidencia que estos han tenido en el desarrollo de esta institución, el análisis se basará en la teoría de Comportamiento Organizacional propuesta por Robbins (2004).

Se aplicaron instrumentos a toda la población para docentes y directivo docente, ellos son un (1) directivo docente y doce (12) docentes; mientras que para los estudiantes y padres de familia se trabajará con una muestra así para los estudiantes se escogerán aleatoriamente cinco (5) estudiantes por grado empezando en sexto grado para un total de treinta (30) estudiantes y para los padres de familia se trabajará con la Asociación de Padres que está conformada por un padre de cada grupo establecido en la institución para un total de once (11) padres de familia quienes realizaron también la encuesta.

La recolección de datos se realizó a través de la aplicación de encuestas utilizando como instrumento un cuestionario con ítems claramente establecidos para cada uno de los aspectos fundamentales de: motivación, liderazgo y cultura organizacional. Sin embargo para analizar la cultura organizacional desde el punto de vista de los padres de familia se les realizó una encuesta con parámetros establecidos.

Para realizar el análisis de los datos de las encuestas se utilizó el Demo del software SPSS de estadística, el cual permitió hacer interpretaciones e inferencias de la realidad que presenta la institución en la cual se realizó el trabajo de investigación. Y para los gráficos el programa Microsoft Office Excel 200

Finalmente, después de comparar los resultados obtenidos se hace necesario presentar unos lineamientos que permitan analizar las debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas que tiene la institución para poner en consideración algunos cambios que requiera la institución. Todo esto pretende lograr tener una institución Educativa de muy buena calidad y que su comportamiento organizacional sea el más idóneo posible llevando a la institución a alcanzar sus metas.

Hallazgos

En este aparte se presentarán los resultados obtenidos en las tres grandes variables de la investigación como lo son la motivación, el liderazgo y la cultura institucional. Los resultados se compararon entre los diferentes miembros vinculados a la investigación de acuerdo al planteamiento presentado, ellos se organizaron en diagramas de barras para comparar ítem por ítem. Luego se agruparon y examinaron los resultados obtenidos por dimensiones y por variables con el fin de analizar el comportamiento organizacional desarrollado en la institución.

Primera variable: la Motivación se divide en dos: la motivación del docente y la motivación del estudiante. La motivación del docente se enmarcó en cuatro (4) dimensiones: Esfuerzo del individuo, desempeño del individuo, recompensa y metas. La primera es el Esfuerzo del individuo allí se percibió que la mayoría de los docentes sienten vocación por su trabajo, consideran que tienen una buena capacidad de comunicación eficaz, manejan un buen nivel de autoestima y tienen en cuenta la opinión de los demás. Sin embargo se puede concluir que falta de parte del rector apoyo en la ejecución de proyectos, interés para conocer el aporte de los docentes; también falta más comunicación entre los docentes y que el directivo sea equitativo en el trato y atención a todos los docentes por igual. La segunda es el desempeño del individuo, los docentes consideran en su mayoría que tienen un buen nivel de desempeño, disposición al organizar el trabajo, manifiestan agrado por llegar a su lugar de trabajo,

pero en esta dimensión se debe trabajar más en aspectos como conocer más los criterios de evaluación establecidos por el rector, analizar si el sistema de evaluación abarca tanto en el ámbito académico como en el aspecto formativo, se deben buscar mecanismos para mejorar el ambiente de trabajo y para apoyar más las ideas de los docentes, con ello se puede fortalecer más el trabajo grupal. La tercera es la Recompensa, en esta dimensión los docentes están claros en que la mayoría persigue el bien común, pero falta recibir de parte del rector estímulos e incentivos equitativos acorde con el desempeño que ellos tengan durante la realización de su trabajo que despierte el interés por hacer su trabajo de la mejor manera posible. La cuarta dimensión es la meta, en ella está muy claro que los docentes están satisfechos con su labor, disfrutan de su trabajo formativo, tienen metas claras, manifiesta interés por alcanzar las metas del colegio y se sienten medianamente satisfechos por su beneficio económico.

La motivación del estudiante también se enmarcó en cuatro (4) dimensiones: esfuerzo del individuo, desempeño del individuo, recompensa y metas. En la primera dimensión Esfuerzo del individuo, se percibe que la mayoría de los estudiantes sienten que los docentes los valoran y conocen sus capacidades, ellos consideran que hacen el mayor esfuerzo en su trabajo diario, son conscientes que tienen capacidades intelectuales para trabajar bien, ellos se preocupan por organizar el trabajo, consideran que las tareas ayudan a profundizar conocimientos y valoran las orientaciones dada por los docentes para mejorar. En la segunda dimensión de Desempeño del individuo, un porcentaje alto de los estudiantes expresan agrado por los criterios de evaluación, consideran que tienen capacidades para ser buenos estudiantes, creen que su desempeño es bueno, les agrada asistir al colegio, tienen establecidas metas por alcanzar y se esfuerzan por mantener una buena comunicación. Pero a su vez falta disminuir los niveles de apatía frente a tareas y trabajos, ampliar el horario de trabajo extra que requiera el colegio, minimizar los riesgos de líderes negativos y actuar más específicamente en las situaciones que se requiera la presencia del rector o de un docente para reducir los problemas. En la tercera dimensión

recompensa, los estudiantes manifiestan que sienten un buen trato de parte de los docentes, además existe un nivel de exigencia igual para todos los estudiantes y están satisfechos porque los docentes conocen las necesidades y los apoyan. Pero ellos también consideran que el bien común debe prevalecer siempre, para que se refleje el desempeño en los resultados académicos. En la cuarta dimensión Metas, los estudiantes consideran que conocen los logros académicos que deben alcanzar, expresan que tienen un ambiente de trabajo agradable y que son cumplidores del deber. Sin embargo se debe trabajar más respecto a que la apatía de algunos estudiantes pueda afectar el desempeño del grupo.

Conclusiones

Se observa disposición por parte de los docentes y estudiantes, de acuerdo a los resultados de la encuesta de motivación el problema más marcado es la falta de una sana comunicación entre el rector, docentes y estudiantes.

La segunda variable analizada es la de Liderazgo establece cuatro (4) dimensiones: comportamiento, factores ambientales, factores personales y funciones. Para concluir la dimensión de Comportamiento se puede decir que existe una tendencia marcada de los docentes hacia la indicador medianamente en desacuerdo, lo cual muestra que falta que el líder tenga mejores comportamientos que permitan desarrollar las actividades, orientar el camino de la institución, la participación de todos los docentes y motivar más a los docentes en la realización de su trabajo. Por ello sería conveniente que el rector se interese por ser un líder que apoye, que participe y que se oriente al logro en beneficio de toda la comunidad educativa. En la dimensión de Factores Ambientales muestra que los porcentajes se inclinan entre medianamente en desacuerdo para los docentes e indecisos y medianamente en desacuerdo para los estudiantes, estos valores muestran que al líder le falta organizar de una mejor manera las tareas para cumplirlas, plantear metas para poderlas alcanzar, te-

ner una agenda clara y dada a toda la comunidad educativa y gestionar más recursos para la institución. Para esto el rector podría estructurar de una mejor manera sus tareas en la institución, organizando un sistema de autoridad formal conocido y establecido por todos, buscando fortalecer el trabajo en equipos y promoviendo una mejor comunicación entre todos los docentes. En la dimensión de Factores Personales los valores están aleatorios, sin embargo de acuerdo a los ítem propuestos y sus resultados, el rector de la institución es respetado y se le ve como la cabeza visible de la institución afuera y que la representa de la mejor manera posible, sería conveniente que trabaje más en este aspecto para que entre todos se mejoren las relaciones personales.

En la dimensión de funciones se percibe en los docentes una gran inclinación hacia medianamente en desacuerdo, mientras que en los estudiantes se marca mucho el indeciso y medianamente en desacuerdo. Los docentes consideran que falta apoyo del rector en cuanto a las necesidades de la institución, consideran también que el rector podría ejercer un mayor control sobre el desempeño de los docentes. En el aspecto que los estudiantes están más indecisos es en el de que el rector sea un enlace eficaz con la Secretaría de Educación. Y por último los docentes y estudiantes están de acuerdo en que medianamente se preocupa por solucionar los problemas laborales, los cuales perjudican el desempeño de la institución.

La tercera variable Cultura Organizacional es analizada bajo tres (3) dimensiones: historia, entorno y ética. En la dimensión Historia se encontró que tanto docentes como padres de familia asumen las tareas propias que tienen, sin embargo se puede o debe adquirir mayor responsabilidad frente a estas tareas, ambos cumplen con sus respectivos roles y buscan cambios en las oportunidades que se presentan. Pero ambos deben buscar más anticiparse a posibles problemas, trabajar más con los cambios que tiene el entorno para dar mejores respuestas a las situaciones y trabajar más de cerca con las amenazas que se puedan generar. En la dimensión Entorno se encontró que aunque los docentes promueven actividades para lograr

la unión e integración, los padres son conscientes que ellos deben acercarse más a la institución y ella debe buscar más mecanismos para integrarlos. Tanto docentes como padres de familia consideran que tienen una comunicación abierta y honesta sobre la realidad escolar, además para tomar decisiones tienen en cuenta las necesidades y consecuencias de la realidad, se percibe interés por participar en espacios de reflexión para analizar la problemática escolar, ambos asumen una actitud positiva y entusiasta al inicio de las diferentes jornadas, también consideran que hacen los mejores esfuerzos por alcanzar las metas del colegio, aunque se atienden críticas y sugerencias se debe trabajar más en este aspecto para colaborar con la formación integral de nuestros jóvenes y finalmente los padres expresan conocer claramente los resultados académicos de sus hijos.

Se deben trabajar más los aspectos como: ahondar más en la solución de conflictos y dificultades, se hace necesario tener un conocimiento claro de las metas, objetivos y estrategias del proceso de formación, a su vez falta interés por aportar ideas para la transformación de las prácticas pedagógicas y los docentes necesitan recibir más retroalimentación de su procesos de supervisión para mejorar los resultados, sería muy conveniente analizar a fondo los incentivos dados por parte de la institución para hacer modificaciones que beneficien el trabajo de todos

En la dimensión Ética los docentes y padres de familia expresan gusto por trabajar y tener a sus hijos estudiando en la institución respectivamente, consideran que conocen la misión y visión de la institución, pero se percibe que no se favorece el trabajo en equipo, los docentes participan en la mayoría de las actividades planificadas mientras que los padres de familia por sus múltiples ocupaciones participan en algunas y en otras no, se debe trabajar más en la integración de las familias a la institución y se deben promover las actividades que ayuden a mejorar las relaciones interpersonales de los docentes. Un punto a favor que se tiene en este aspecto en la disposición que tiene el personal docente y los padres de familia quienes se mostraron muy interesados en colaborar en el proceso de la investigación.

Referencias

- Arias, F. (1999). El proyecto de Investigación. Guía para su elaboración. 3ed. Editorial Episteme. Orial Ediciones. Caracas. [Libro en línea] <http://www.monografias.com/trabajos-pdf/proyecto-investigacion /proyecto-investigacion.pdf> [Consulta: 2009, marzo 6]
- Daft, R. (2007). Teoría y diseño organizacional (9° ed.). Editorial Internacional Thompson. México.
- Decreto 1278 de Junio 19 de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de profesionalización docente. [Transcripción en línea] Disponible en <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-86102.html> [Consulta: 2009, marzo 6]
- De Souza, A. (1998). P.A. & Partners. [Documento en línea] Disponible http://www.elprisma.com/apuntes/administracion_de_empresas/culturaorganizacional/
- Guía 34 (2008). Guía para el Mejoramiento Institucional. 1 Ed. [Transcripción en línea] Disponible en http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf [Consulta: 2009, marzo 6]
- Robbins, S. (2004). Comportamiento Organizacional. 10ª ed. Pearson Educación, México.
- Rodríguez, D. (2005). Diagnóstico Organizacional. (6 ed.). Ediciones Universidad Católica de Chile. Alfaomega. México D.F.

Capítulo 18

Prácticas pedagógicas en ciencia, tecnología y sociedad: desde la apropiación de apuesta formativa por competencias, para la básica secundaria^{1*}

Andrea Johana Aguilar Barreto²,
Diana Milena Parra Gonzales³,
Andres Horacio Fernández Bedoya⁴,
José Gerardo Chacón Rangel⁵



Resumen

Desde la pedagogía, la didáctica y la epistemología, una caracterización de la práctica pedagógica entorno a la formación por competencias, en ciencia, tecnología y sociedad, en básica secundaria, basado en un análisis de la relación entre la apuesta formativa nacional por competencias frente a la apuesta formativa institucional, un acercamiento a las concepciones disciplinares, didácticas y Pedagógicas de los maestros, y la identificación de las formas en que hacen presencia los saberes disciplinares.

Palabras clave: Ciencia, tecnología, sociedad, pedagogía, epistemología, didáctica.

* Ver página siguiente.

- 1 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.
- 2 Abogada, Universidad Libre. Administradora, ESAP. Licenciada en Lengua Castellana, Universidad de Pamplona. Especialista en Orientación de la conducta, Universidad Francisco de Paula Santander. Especialista en Administración Educativa, UDES. Doctora en Educación, UPEL. PhD (c), innovación educativa y TIC. Investigadora de la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. Correo: andreitajaguilar@gmail.com
- 3 Ingeniera de Sistemas. Magíster en Educación. Docente de la Básica. Correo: dianamilenapago@hotmail.com
- 4 Ingeniero de Sistemas, Magíster en Educación. Docente de la Básica. Correo: an3fernandezbed@gmail.com
- 5 Ingeniero de Sistemas. Doctor en innovaciones educativas. Magíster en Ciencias de la Computación e Inteligencia Artificial

Pedagogical Practices in Science, Technology and Society: From the Appropriation of Formative Competency for Secondary Basic

Abstract

From pedagogy, didactics and epistemology, a characterization of the pedagogical practice around the formation by competences, in science, technology and society, in secondary basic, based on an analysis of the relation between the national formative commitment by competitions against the institutional formative commitment, an approach to the disciplinary, didactic and pedagogical conceptions of the teachers, and the identification of the forms in which the disciplinary knowledge is present

Keywords: Science, technology, society, pedagogy, epistemology, didactics.

Introducción

La educación, junto a las riquezas naturales son los factores más importantes para el progreso económico de todos los estados. En Colombia, las políticas educativas se han centrado en mejorar indicadores de cobertura, promoción y graduación escolar. Solo hasta ahora, y quizás a consecuencia de los pobres resultados en las pruebas internacionales, se ha despertado un interés en la calidad educativa. Si bien no es un tema reciente, y varias instituciones llevan año implementado procesos de calidad entorno a la educación, no hay que desconocer que las situaciones en las que muchos docentes ejercen su labor diaria, son precarias y hasta macondianas.

El MEN (2008) en sus orientaciones generales para la educación en tecnología señala la alfabetización tecnológica como “un propósito inaplazable de la educación que busca que individuos y grupos estén en capacidad de comprender, evaluar, usar y transformar objetos, procesos y sistemas tecnológicos, como requisito para su desempeño en la vida social y productiva (p. 11)”. Esta afirmación tiene cabida en cualquier contexto de la vida, mucho más en el mundo de la escuela, donde los estudiantes amantes y deseosos de otras prácticas de aula, ven en las TICS las mejores mediaciones, para que los actos de clase, sean no solo espacios de conocimiento. En consecuencia con ello, en la cada vez más compleja sociedad basada en el conocimiento, maestros y estudiantes deben utilizar la tecnología de manera eficaz, y la escuela debe ofrecer a sus estudiantes las herramientas para adquirir las habilidades y destrezas que permitan su desenvolvimiento en la aldea global (McLuhan, 1962).

El primer paso para generar ese cambio es a través de la autoevaluación de la práctica pedagógica, ¿es esta realmente acorde a las necesidades de un mundo globalizado? ¿Son las prácticas conducentes a la consolidación de un capital humano llamado a transformar al país? ¿Se está formando seres humanos, capaces de desenvolverse en un mundo globalizado, inmerso en esta sociedad de la información?

Reflexionar acerca de la práctica de los docentes de San José de Cúcuta, específicamente los maestros de ciencia tecnología y sociedad, es el primer paso en la consolidación de un verdadero cambio educativo, caracterizar estas prácticas, llevara al develamiento de las falencias, y errores que se cometen en el quehacer diario de la labor docente, y constituyen el primer eslabón en esa transformación que la Universidad Simón Bolívar, desea hacer en la región.

Se hace necesario un análisis más objetivo y a través de instrumentos y herramientas que permitan caracterizar la práctica educativa de los docentes de las instituciones educativas de San José de Cúcuta en el uso de las TIC como herramienta de trabajo docente y de manera particular, responder a las preguntas, como lo hace, que

herramientas tecnológicas utiliza, con qué frecuencia, que coherencia tiene con los planes de clase entre otras preguntas.

Metodología

La presente investigación busca esclarecer el papel que los docentes le atribuyen a la tecnología en la educación. La tecnología como coadyuvante, que frente a problemas de comprensibilidad, o a temas de difícil enseñanza, asiste al docente en su práctica pedagógica a través de producciones tecnológicas más eficaces. La tecnología como generadora de puentes entre la comprensión de los maestros y la comprensión de los estudiantes. El punto de partida es entender la tecnología educativa como el desarrollo de propuestas de acción basadas en disciplinas científicas referidas a las prácticas de enseñanza que, incorporando todos los medios a su alcance, dan cuenta de los fines de la educación en los contextos socio históricos que le otorgan significación. “Desde esta conceptualización se pretende superar la impronta tecnicista que dio origen a la tecnología educativa recuperando los análisis ideológicos políticos y ético filosófico que nunca debieron abandonar a las propuestas de enseñanza” (Litwin, 2005).

Dadas las características inherentes del macroproyecto, la etnografía surge como el diseño que más se adopta a la presente investigación. Para Hammersley y Atkinson, la etnografía “es una manera de aproximarse a la investigación social” (Hammersley & Atkinson, 1994, p. 4). “La mayoría de los trabajos etnográficos relacionados con en el ámbito de la educación tienen su origen en el interés que han despertado diferentes problemas educativos localizados en las escuelas: el fracaso escolar de los estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios, la resistencia cultural de los educandos de clase obrera en las aulas, las relaciones interétnicas en las escuelas, el desarrollo de currículum interculturales, etc.” (Serra, 2003, p. 166).

Las técnicas utilizadas en la presente investigación fueron el análisis documental, las entrevistas y las observaciones. El análisis documental se llevará a cabo, con fundamento en los Proyectos Educa-

tivos Institucionales (PEI), Sistemas Institucionales de Evaluación de Estudiantes (SIEE) y planes de área, de las respectivas instituciones. Así como los estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, las orientaciones generales para la educación en tecnología y la guía para el mejoramiento institucional. A los informantes claves se les aplicó dos entrevistas, libre, estructuradas con guía (su estructura corresponderá a preguntas preestablecidas y con un límite previo fijado de categorías por respuestas) y estandarizadas con guía. Dado que las categorías han sido establecidas de manera previa en el marco del macroproyecto, el análisis de la información se enfocará a la identificación de las estructuras formativas. Tomando como base los estadios propuestos por Miles y Huberman en *Qualitative Data Analysis*, para esta investigación, y considerando los requisitos que define a una caracterización se definieron las siguientes etapas: recolección de datos, reducción de datos, presentación de datos y formulación de conclusiones y verificación

Hallazgos

Relación entre la apuesta formativa nacional por competencias frente a la apuesta formativa institucional en el área de ciencia, tecnología y sociedad, en básica secundaria

El Ministerio de Educación Nacional ha emitido tres documentos que señalan las directrices de la apuesta formativa nacional en ciencia, tecnología y sociedad. Los estándares básicos de competencias en ciencias naturales (MEN, 2006), Las orientaciones generales para la educación en tecnología (MEN, 2008), y las competencias TIC para el desarrollo profesional docente (MEN, 2013). El ministerio a su vez sigue los parámetros establecidos por la UNESCO en el documento *ICT Competency Standards for Teachers* (Estándares de Competencia para profesores) (Unesco, 2008). La Institución Educativa seleccionada, por su parte, consigna en el Proyecto Educativo Institucional P.E.I. (IECRP, 2015) los lineamientos curriculares y pe-

dagógicos de la institución. En el caso específico del departamento de Tecnología e Informática, estos se encuentran desglosados en el plan de área y el plan de asignatura. Adicionalmente cada docente consigna en los diarios de campo, las observaciones y el desarrollo de su labor docente.

El ministerio define a los estándares básicos de competencias como “uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo” (MEN, 2006, p.9). Posteriormente precisa que estos corresponden a criterios claros, públicos “que permiten juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumple con unas expectativas comunes de calidad” (MEN, 2006, p.11). Su estructura obedece al desarrollo de las competencias en función del tiempo, a un escalamiento gradual, y a un incremento en la complejidad de acuerdo al área y por grupos de grados. También obedecen a una estructura jerárquica, coherentes tanto de manera vertical, como de manera horizontal. Los estándares básicos de competencias en ciencias naturales tienen como objetivo principal la formación del pensamiento científico y crítico en los estudiantes, buscando el desarrollo de las actitudes y habilidades científicas necesarias para “explorar fenómenos y eventos y resolver problemas propios de las ciencias” (MEN, 2006, p.112). Estos a su vez señalan dos ejes articuladores para las acciones concretas de pensamiento y de producción: La aproximación al conocimiento científico natural y el manejo de los conocimientos propios de las ciencias naturales.

De los estándares

Los estándares básicos en ciencias naturales obedecen a tres subdivisiones: Entorno Vivo, Entorno Físico y Relación ciencia, tecnología y sociedad. Y es en esta última en donde se hace la primera aclaración. En el artículo 23 de la ley general de la educación (Ley 115 de 1994) se estipulan las áreas obligatorias y fundamentales, entre ellas Tecnología e Informática. Una vez consultadas las fuentes documentales, y portales del ministerio, se constató, la no existencia de

estándares básicos de competencias para tecnología e informática. En la publicación de los estándares del 2006, la tecnología, se trata como una subdivisión de las ciencias naturales, y es renombrada como ciencia, tecnología y sociedad. En el 2008 el ministerio publica las orientaciones generales para la educación en tecnología, con una estructura que se señalara posteriormente. A partir del año 2014, las pruebas saber once incluyen un componente de Ciencia Tecnología y Sociedad, que se evalúa dentro del grupo de Ciencias Naturales. De ahí que la presente investigación, se separe del termino tecnología e informática y utilice ciencia tecnología y sociedad, como área de investigación. Las orientaciones generales para la educación en tecnología (MEN, 2008), siguen la línea estructural de los estándares. Sin embargo, estas, cuyo objetivo, según el ministerio es ser referente para la elaboración de los planes de estudio, teniendo en cuenta la aproximación transversal (que surge tras la publicación de los estándares). Es necesario resaltar dos señalamientos que hace el ministerio: La tecnología se puede trabajar desde cualquier disciplina. Esto obedece y facilita el trabajo de instituciones y docentes, que vienen implementado, planes de estudio, enfocados en las necesidades de su comunidad, o adaptándose a los recursos disponibles. Retornando a la ley general de la educación, en cuanto a áreas obligatorias y fundamentales, esta precisión del ministerio, permite abarcar un número mayor de disciplinas relacionadas con la ciencia y la tecnología, que si solo se hablase de tecnología e informática.

El segundo señalamiento hace referencia a que “cada institución le corresponde realizar un trabajo de diseño de sus planes académicos, definiendo los objetivos de aprendizaje esperados e incorporando las estrategias de enseñanza-aprendizaje y de evaluación, acordes con su Proyecto Educativo Institucional” (MEN, 2008). Parte de esta autonomía, requiere que las instituciones definan sus objetivos de aprendizaje, acordes a las necesidades socioeconómicas de su entorno. Es de vital importancia recalcar la coherencia a la hora de desarrollar los proyectos educativos institucionales, que estos sean coherentes con las necesidades de sus comunidades, aterrizados a

las condiciones, y en este caso en particular, que busquen la inserción por parte del estudiante en el mercado laboral.

Estas orientaciones guardan una estructura vertical, compuesta por cuatro componentes comunes a todos los grupos de grados. Cada Componente a su vez contiene una competencia, y estos a su vez ejemplos de desempeños (MEN, 2008). Los componentes comunes a todos los grupos de grados son: Naturaleza y evolución de la tecnología, Apropiación y uso de la tecnología, Solución de problemas con tecnología y tecnología y sociedad.

Un tercer documento, las competencias TIC para el desarrollo profesional docente (MEN, 2013), no son abordadas directamente, en el Proyecto Educativo Institucional, ni en los planes de área o asignatura, pero serán analizadas en el capítulo dos, de la presente investigación. Por el momento se señalan las cinco competencias que lo componen: Tecnológica, Pedagógica, Comunicativa, Gestión e Investigativa. Por parte de la Institución Educativa, los documentos que evidencian la apuesta formativa institucional, son el P.E.I, los planes de área, los planes de asignatura y los diarios de campo. Para el Ministerio de Educación un Proyecto Educativo Institucional “define los énfasis de la institución y orienta la forma como se planifican, desarrollan y valoran sus propósitos educativos” (MEN, 2006, p. 11).

Conocimiento de las estructuras teóricas de la disciplina

Como punto de partida de las estructuras teóricas de las ciencias, los estándares básicos adoptan lo expuesto por Thomas Samuel Kuhn y su “verdad científica” entendida esta como “un conjunto de paradigmas provisionales, susceptibles de ser revaluados y reemplazados por nuevos paradigmas” (MEN, 2006, p.97). En la estructura de las revoluciones científicas, Kuhn, plantea que la ciencia se desarrolla siguiendo determinadas fases: El establecimiento de un paradigma, la ciencia normal, la crisis, la revolución científica y el establecimiento de un nuevo paradigma. Para Kuhn, los paradigmas son: “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a

una comunidad científica” (Kuhn, 1962, p. 13). T.S. Kuhn, plantea la confusión entre la visión de la ciencia “como acumulación con una epistemología predominante que considera que el conocimiento es una construcción hecha por la mente directamente sobre datos sensoriales no elaborados” (Kuhn, 1962, p. 154). El estudio de un paradigma y su historia requiere un seguimiento del contexto histórico en donde fue desarrollado el paradigma.

No se hacen preguntas respecto a la relación de las opiniones de Galileo con las de la ciencia moderna, sino, más bien, sobre la relación existente entre sus opiniones y las de su grupo, o sea: sus maestros, contemporáneos y sucesores inmediatos en las ciencias (Kuhn, 1962, p. 23).

Esta temporalidad es reseñada posteriormente cuando los estándares adoptan una definición de ciencia, más allá de un marco de tiempo y en un contexto específico. Reseña también el desarrollo de la ciencia y el camino que ha tomado su evolución y la del método científico, hasta nuestros días

Las primeras etapas de desarrollo de la mayoría de las ciencias se han caracterizado por una competencia continua entre una serie de concepciones distintas de la naturaleza, cada una de las cuales se derivaba parcialmente de la observación y del método científicos y, hasta cierto punto, todas eran compatibles con ellos (Kuhn, 1962, p. 24).

Este ciclo entre los paradigmas, las rupturas y los nuevos paradigmas, impulsados por el inconformismo y la violación de “expectativas profundamente arraigadas” este afán inusitado por la resolución de enigmas, y la transgresión de las reglas, de “cambios inducidos por los paradigmas en la percepción científica”, la crisis y sus generadores, la búsqueda de la comprensión del mundo, la visión evolutiva e inacabada de la ciencia, constituyen para Kuhn, el objeto de la ciencia, una ciencia inconclusa, que va más allá de una comprensión lineal de sus logros, a una incesante búsqueda de las respuestas a una infinidad de problemas irresueltos

Hacer ciencias, hoy en día, es una actividad con metodologías no sujetas a reglas fijas, ni ordenadas, ni universales, sino a procesos de indagación más flexibles y reflexivos que realizan hombres y mujeres inmersos en realidades culturales, sociales, económicas y políticas muy variadas y en las que se mueven intereses de diversa índole (MEN, 2006, p. 98).

Concepción de ciencia

La concepción disciplinar que orienta los estándares, menciona la variabilidad del concepto a través del tiempo. Citando a Stephen Finney Mason, en *History of the Sciences*, es “difícil formular una definición válida para todos los tiempos y lugares” (MEN, 2006, p. 97). Pero ese conocer (*scire*) más que un conocimiento sistematizado condición invariable en cualquier campo, exige la organización de la experiencia sensorial objetivamente verificable. Sin embargo, los estándares se aventuran a definir a la ciencia (natural) como “cuerpos de conocimientos que se ocupan de los procesos que tienen lugar en el mundo de la vida” (MEN, 2006, p. 101).

Más que hablar de la ciencia en singular, se habla de disciplinas científicas, consideradas como cuerpos de conocimientos que se desarrollan en el marco de teorías que dirigen la investigación. De esta manera la psicología, la física, la biología, la geografía, la historia, etc., intentan no sólo hacer descripciones de sucesos de la realidad o predecir acontecimientos bajo ciertas condiciones, sino y fundamentalmente, comprender lo que ocurre en el mundo, la compleja trama de relaciones que existe entre diversos elementos, la interrelación entre los hechos, las razones que se ocultan tras los eventos (MEN, 2006, p. 98).

En las orientaciones generales para la educación en tecnología, adhiriéndose a lo propuesto por el National Research Council que afirma; “la ciencia y la tecnología se diferencian en su propósito: la ciencia busca entender el mundo natural y la tecnología modifica el mundo para satisfacer necesidades humanas” (MEN, 2008, p. 7). La simbiosis Ciencia y Tecnología, existe desde los orígenes de la huma-

nidad, ciencia y tecnología son características inherentes a la humanidad, lo que nos diferencia de los animales, y lo que nos brindó ese pseudo liderazgo sobre las demás especies.

No obstante, la tecnología y la ciencia están estrechamente relacionadas, se afectan mutuamente y comparten procesos de construcción de conocimiento. A menudo, un problema tiene aspectos tecnológicos y científicos. Por consiguiente, la búsqueda de respuestas en el mundo natural induce al desarrollo de productos tecnológicos, y las necesidades tecnológicas requieren de investigación científica (MEN, 2008, p. 7)

Concepción de tecnología

Ciencia y tecnología son conceptos, que, por lo complejos, y cotidianos, se tornan difíciles de definir. Son conceptos que varían según el contexto, y su momento histórico, con partidarios y detractores, polisignificantes y hasta ambiguos. El término proviene de las palabras griegas *tecné*, que significa ‘arte’ u ‘oficio’, y *logos*, ‘conocimiento’ o ‘ciencia’, área de estudio; por tanto, la tecnología es el estudio o ciencia de los *o* *cios*. Conjunto de teorías y de técnicas que permiten el aprovechamiento práctico del conocimiento científico (RAE, 2012). Otorgando un carácter humano, este proceso por medio del cual el hombre diseña herramientas y máquinas para aprovechar mejor y comprender mejor su entorno, adquiere múltiples significados. Las orientaciones de la guía treinta, adoptan la concepción del National Research Council:

Como actividad humana, la tecnología busca resolver problemas y satisfacer necesidades individuales y sociales, transformando el entorno y la naturaleza mediante la utilización racional, crítica y creativa de recursos y conocimientos... la mayoría de la gente suele asociar la tecnología simplemente con artefactos como computadores y software, aviones, pesticidas, plantas de tratamiento de agua, píldoras anticonceptivas y hornos microondas, por mencionar unos pocos ejemplos. Sin embargo, la tecnología es mucho más que sus productos tangibles. Otros aspectos

igualmente importantes son el conocimiento y los procesos necesarios para crear y operar esos productos, tales como la ingeniería del saber cómo y el diseño, la experticia de la manufactura y las diversas habilidades técnicas (MEN, 2008, p.3).

Concepción de sociedad

El propósito más alto de la educación es preparar a las personas para llevar vidas responsables cuyas actuaciones estén a favor de sí mismos y de la sociedad en su conjunto (MEN, 2006, p.105). Las generaciones futuras de Colombia tienen el derecho de vivir en una sociedad mucho más pacífica, democrática y justa y tienen el deber de contribuir a la construcción de dicha sociedad. La educación es, sin duda, uno de los caminos para lograr este objetivo (MEN, 2006, p. 155).

Desarrollar la reflexión crítica frente a las relaciones entre la tecnología y la sociedad. Como producto cultural, la actividad en ciencia y tecnología tiene efectos para la sociedad y para el entorno y, por consiguiente, es necesario que los individuos participen en su evaluación y control. De ahí la importancia de educar para la comprensión, la participación y la deliberación, en torno a temas relacionados con la tecnología (MEN, 2008, p. 12).

Ideal de formación. Es la clara la intencionalidad del proceso de formación estipulado por el Ministerio de Educación Nacional en los estándares básicos de competencias en ciencias. Una formación humanística, en pro de la sociedad, con espíritu solidario, formadora de jóvenes autónomos propositivos y responsables.

El propósito más alto de la educación es preparar a las personas para llevar vidas responsables cuyas actuaciones estén a favor de sí mismos y de la sociedad en su conjunto. La educación en ciencias tiene en ello un papel fundamental al aportar a la formación de seres humanos solidarios, capaces de pensar de manera autónoma, de actuar de manera propositiva y responsable en los diferentes contextos en los que se encuentran (MEN, 2006, p. 105).

Implicación social de la formación

La condición humana es inseparable a la condición social, y exige no solo el respeto por nuestros semejantes y por nuestro entorno. La humanidad se encuentra ad portas, del cambio climático, consecuencia de la industrialización y el consumo desmedido. Los estándares citan un documento de Science for all Americans (Ciencia para todos los americanos) de la Asociación Norteamericana para el Desarrollo de la Ciencia, en el que se proclama la necesidad de “reconocer la unidad, la diversidad y la interdependencia del mundo natural y social” (MEN, 2006, p. 107). La formación en ciencias debe propender por el “respeto por la condición humana y la naturaleza, que se traduce en una capacidad para tomar decisiones en todos los ámbitos de la vida, teniendo presente sus implicaciones en cada uno de los seres que habitamos el planeta” (MEN, 2006, p. 107). El documento establece cuatro metas de la formación en ciencias: Ejercer el pleno ejercicio de ciudadanía, aportar a la consolidación de una sociedad democrática, propiciar la creación de espacios de reflexión y fomentar un sentido crítico ante las actitudes y las relaciones sociales dominantes.

El conocimiento científico no debe seguir reservado a una élite. Es necesario que amplios sectores de la población accedan al desafío y la satisfacción de entender el universo de una manera integral y contribuir a su construcción mediante el acceso equitativo a todos los escenarios en donde ello acontece: el mundo del trabajo, de la cultura, de los medios de comunicación, de la política, de la academia, de la economía, de la investigación, entre otros. Ahora bien, también aquellos y aquellas estudiantes que deseen adelantar una carrera científica a nivel universitario deben recibir en la formación básica los elementos para acceder a ella y seguir sus estudios de profundización (MEN, 2006, p. 108).

Aprendizaje Significativo. El ministerio de educación propone como estrategia de orientación en el proceso de formación en ciencias, al aprendizaje significativo. No es válido seguir con una visión del siglo XIX en la que la ciencia es un cuerpo terminado, y el papel del maestro se remite al de un simple proveedor de conocimiento.

En una era en la que el conocimiento no es posesión única del maestro, en las que las limitaciones propias del ser humano, ante la bastedad del mar de conocimiento, son evidentes, el maestro deja de ser dueño de la verdad absoluta, y su rol debe cambiar al de orientador.

El aprendizaje de las ciencias debe estar estrechamente relacionado con la formulación de inquietudes y búsqueda de solución a problemas, tal como ocurre en la vida real, teniendo de presente, claro está, que no es pretensión de la formación en ciencias en la Educación Básica y Media alcanzar los niveles de especialización de producción de conocimientos que logran los científicos (MEN, 2006, p. 108).

Para Ausubel (1963, p. 58), “el aprendizaje significativo es el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento”. La forma en la que se relaciona la información nueva con la adquirida, construyendo y rearmando ambas estructuras en el proceso.

Los conocimientos previos condiciona los nuevos conocimientos y experiencias, y éstos, a su vez, modifican y reestructuran aquellos”. Se trata, entonces, de brindar bases que les permitan a los y las estudiantes acercarse paulatinamente y de manera rigurosa al conocimiento y la actividad científica a partir de la indagación, alcanzando comprensiones cada vez más complejas, todo ello a través de lo que se denomina un hacer. Para lograr generar transformaciones graduales y profundas en las formas de conocer es importante que el aprendizaje resulte significativo, es decir, que los nuevos conocimientos adquiridos por un individuo se vinculen a lo conocido y transformen de una manera clara y estable los conocimientos previos, tal como lo afirman Ausubel, Hanesian y Novak (MEN, 2006, p. 108).

Métodos de enseñanza. Trabajar desde una mirada interdisciplinaria. La educación responde a un complejo entramado social, ámbitos, fundamentos, contextos, marcos históricos, etc. No es posible concebir la educación con una visión disciplinar única. Los currículos

dejaron de ser lineales, y deben ser abordados en consonancia con las demás disciplinas.

Es necesario establecer puentes entre los distintos saberes. Sería impensable tratar de generar procesos interdisciplinarios si no es posible establecer relaciones en el interior de una misma disciplina o de una ciencia. La diferenciación de los contenidos disciplinares debería ser una meta al fin I de la educación básica y no un punto de partida (MEN, 2006, p. 110).

La educación misma en sí es interdisciplinar, multidimensional, no atada a marcos ni estructuras que aislen el conocimiento, es praxis y objeto de estudio, al mismo tiempo.

El desarrollo científico implica el uso de las matemáticas como sistema simbólico que permite cuantificar y construir modelos sencillos de los fenómenos y eventos que se observan, además de utilizar ciertas habilidades numéricas que hacen parte del método científico como son la recolección y organización de datos cuantificables, el análisis de dichos datos con base en la estadística y la probabilidad, etc. (MEN, 2006, p. 110).

Las ideas son expresadas a través de los símbolos y el lenguaje, y el conjunto de competencias comunicativas, permiten no solo la divulgación científica, la comunicación, la colaboración de los avances de la ciencia, sino de la interacción entre los individuos que hacen ciencia. La comprensión, el análisis solo son posibles cuando se adquiere un acervo de ideas, conocimientos, teorías que fueron comunicadas y transmitidas.

La formación en ciencias debe propiciar el desarrollo de la capacidad para comunicar ideas científicas de forma clara y rigurosa, lo que implica un uso adecuado no solamente del lenguaje cotidiano, sino de aquel propio de las ciencias. En el desarrollo de indagaciones guiadas, el uso del lenguaje conlleva claridad en la exposición de hipótesis y habilidades para compartir con otros los hallazgos y comunicarlos, tanto oralmente como por escrito, en una gran variedad de contextos y con una gran variedad de artificios gráficos, simbólicos y literarios (MEN, 2006, p. 110).

El trabajo colaborativo en el aula. Entre los métodos de enseñanza propuesto por los estándares, aparece el trabajo colaborativo, como estrategia de aprendizaje. La cooperación, las nuevas tecnologías de la información, las redes sociales, el acceso rápido a la información, han posibilitado un cambio radical en la forma en la que se aprende, se interactúa y se trabaja de manera conjunta en la consecución de un objetivo común.

Aprender haciendo, como se viene exponiendo, permite desarrollar no solamente las capacidades individuales sino sociales de los y las estudiantes. Ahora bien, este tipo de aprendizaje puede configurarse como una posibilidad de trabajo cooperativo entre pares que se lleve a todos los espacios de formación. Con la constitución de pequeñas comunidades científicas se logra que los estudiantes sean capaces de asumir una serie de compromisos individuales y colectivos que redunden en el bien del grupo, semilla que se aspira repercuta en el futuro en bien de toda la sociedad (MEN, 2006, p. 111).

El aprendizaje colaborativo es inocuo si no viene acompañado de un cambio de actitud, del individualismo al cooperativismo, de la búsqueda del interés común, antes que el particular. La competencia, la recompensa, la clasificación, no tienen cabida en este esquema de trabajo.

Para poder fortalecer estos aprendizajes en los estudiantes es necesario que también el maestro se involucre en procesos de conformación de comunidad científica y así, de manera conjunta con otros y otras docentes, comparta sus experiencias, debata sus posturas, profundice sus conocimientos –tanto de su disciplina como de otras– y evalúe sus actuaciones de enseñanza. Estas redes de colaboración entre docentes pueden ser de gran valor para mantener posturas críticas y reflexivas sobre la propia práctica e introducir modificaciones a la práctica pedagógica (MEN, 2006, p. 111).

Evaluación. El Ministerio de Educación Nacional define dos características esenciales constitutivas de la evaluación: La revisión y

el análisis crítico. Cada uno de los saberes constitutivos de la ciencia, requieren una constante revisión, dada la no inmutabilidad de la misma, y la alta transmutación de conceptos y concepciones. Hoy más que nunca, teorías y paradigmas se derrumban y exigen una constante actualización. De ahí que sea imperativa la existencia de una evaluación como proceso.

La ciencia está formada por un conjunto de saberes que están en permanente cambio, en donde la revisión y el análisis crítico de lo que se hace es fundamental, la evaluación es un componente que no puede faltar en la formación en ciencias. Una evaluación que sea vista, al igual que la ciencia, como proceso, es decir que sea permanente, que arroje luces sobre el camino recorrido y el que se seguirá recorriendo (MEN, 2006, p. 97).

Más que detectar errores y fallas, el proceso evaluativo de la ciencia, tecnología y sociedad debe propender por el reconocimiento de fortalezas, debilidades, vacíos, estrategias metodológicas que empoderen el proceso de enseñanza aprendizaje y que permitan la concesión de las metas planteadas.

Ya no es posible una evaluación dirigida a detectar errores, puntos de quiebre. Se trata de una evaluación orientada a identificar fortalezas que permitan superar las debilidades, una evaluación para determinar qué están aprendiendo realmente los y las estudiantes y buscar herramientas que permitan a cada docente orientar el proceso de enseñanza y de aprendizaje hacia los objetivos propuestos, teniendo en cuenta también, por supuesto, los vacíos detectados en sus estudiantes (MEN, 2006, p. 97).

La integralidad, la verticalidad y el establecimiento de interdependencias, que permitan la construcción de matrices más amplias del conocimiento aunados a una visión interdisciplinar, centrado en la investigación científica, deben ser características inherentes al proceso evaluativo de la ciencia la tecnología y la sociedad.

Según lo expuesto aquí, una formación en ciencias debe ir de la mano de una evaluación que contemple no solamente el do-

minio de conceptos alcanzados por las y los estudiantes, sino el establecimiento de relaciones y dependencias entre los diversos conceptos de varias disciplinas, así como las formas de proceder científicamente y los compromisos personales y sociales que se asumen (MEN, 2006, p. 97).

A partir del 2014, con el cambio en los lineamientos de las pruebas saber 11, la ciencia la tecnología y sociedad, pasa a ser un componente de evaluación dentro del área de competencias de ciencias naturales. Se hace necesario integrar dentro del sistema de evaluación del área, a las diferentes competencias reseñadas en la nueva prueba: Uso comprensivo del conocimiento científico, explicación de fenómenos e indagación. El documento propuesto en la alineación del examen SABER 11, propone un conjunto de afirmaciones para cada competencia. En el marco de la competencia uso comprensivo del conocimiento científico, se proponen dos afirmaciones

Identifica las características de algunos fenómenos de la naturaleza basándose en el análisis de información y conceptos propios del conocimiento científico. Como un primer paso en la comprensión de sistemas físicos, químicos y biológicos, se espera que el estudiante identifique los componentes y las interacciones presentes en ellos. Asocia fenómenos naturales con conceptos propios del conocimiento científico. Una vez se han reconocido las características principales de un fenómeno natural, el siguiente paso es asociar esas características con conceptos preestablecidos en las teorías, de manera que sea posible relacionarlas y establecer las dependencias que hay entre dichas características (MEN, 2014, p. 104).

Para la competencia explicación de fenómenos e indagación, las afirmaciones propuestas fueron las siguientes

Explica cómo ocurren algunos fenómenos de la naturaleza basándose en observaciones, en patrones y en conceptos propios del conocimiento científico. Se espera que el estudiante explique la dinámica de sistemas físicos, químicos y biológicos basándose en las relaciones entre los elementos que los componen y sus

interacciones. El estudiante debe dar razón de esos cambios y de los fenómenos asociados, basándose en los mecanismos conocidos y modelos teóricos propuestos en las Ciencias Naturales. Modela fenómenos de la naturaleza basándose en el análisis de variables, la relación entre dos o más conceptos del conocimiento científico y de la evidencia derivada de investigaciones científicas. El estudiante debe utilizar alguna versión de los modelos básicos que se estudian en las Ciencias Naturales hasta grado 11°, para representar o explicar el fenómeno que se le presente (MEN, 2014, p. 105).

La última competencia es la indagación. Esta se compone de cuatro afirmaciones

Comprende que a partir de la investigación científica se construyen explicaciones sobre el mundo natural. El estudiante debe analizar qué tipo de preguntas pueden ser contestadas mediante una investigación científica gracias al reconocimiento de la importancia de la evidencia científica. Utiliza procedimientos para evaluar predicciones. El estudiante es capaz de distinguir entre predicciones y suposiciones, de hacer sus propias predicciones basándose en evidencias y teorías científicas, y de diseñar experimentos para dar respuestas a sus preguntas y poner a prueba sus hipótesis. Observa y relaciona patrones en los datos para evaluar las predicciones. El estudiante debe ser capaz de representar datos en una tabla o gráfico, así como de interpretarlos correctamente para reconocer patrones y tendencias. Deriva conclusiones para algunos fenómenos de la naturaleza basándose en conocimientos científicos y en la evidencia de su propia investigación y de la de otros. El estudiante debe, a partir de evidencia, llegar a conclusiones o hacer predicciones. También debe comunicar adecuadamente los resultados de sus investigaciones (MEN, 2014, p. 105).

Estas ocho afirmaciones, constituyen los ejes direccionadores del proceso evaluativo, articulado al área de ciencia tecnología y sociedad. Cada desempeño, debe responder al menos a una de las anteriores afirmaciones

Los continuos llamados a la resignificación de los P.E.I., aunados a un desarrollo discontinuo y un tanto desordenado, hacen del P.E.I., un documento que otorga pocas luces sobre los aspectos pedagógicos, didácticos y epistemológicos. Los planes de área mantienen la estructura de las orientaciones generales para la educación en tecnología. Los cuatro componentes, antes señalados: Naturaleza y evolución de la tecnología, Apropriación y uso de la tecnología, Solución de problemas con tecnología y tecnología y sociedad. Son trabajados por grupos de grados de la siguiente forma: Primero a tercero, cuarto a quinto, sexto a séptimo, octavo a noveno y de décimo a undécimo.

El componente naturaleza y evolución de la tecnología. Se refiere a las “características y objetivos de la tecnología, a sus conceptos fundamentales (sistema, componente, estructura, función, recurso, optimización, proceso, etc.), a sus relaciones con otras disciplinas y al reconocimiento de su evolución a través de la historia y la cultura” (MEN, 2008, p. 14). De sexto a séptimo la competencia a desarrollar es “Reconozco principios y conceptos propios de la tecnología, así como momentos de la historia que le han permitido al hombre transformar el entorno para resolver problemas y satisfacer necesidades” (MEN, 2008, p. 20). Los desempeños señalados incluyen evolución de técnicas, procesos, herramientas y materiales, disciplinas que se han empleado para la generación y evolución de sistemas tecnológicos, peso, costo, resistencia, material, inventos trascendentales para la sociedad, sistema, realimentación, fuentes de energía. De octavo a noveno la competencia a desarrollar es “Relaciono los conocimientos científicos y tecnológicos que se han empleado en diversas culturas y regiones del mundo a través de la historia para resolver problemas y transformar el entorno” (MEN, 2008, p. 22). Los desempeños sugeridos son principios científicos, interacciones entre diferentes sistemas tecnológicos, factores que influyen en la evolución de la tecnología, cambios y tendencias de la tecnología, inventos e innovaciones, evolución de las ciencias, optimización de soluciones tecnológicas, tecnología, procesos, productos, sistemas, servicios,

artefactos, herramientas, materiales, técnica, fabricación, sistemas de control, calidad en la producción, sistema binario.

El componente apropiación y uso de la tecnología trata la “utilización adecuada, pertinente y crítica de la tecnología (artefactos, productos, procesos y sistemas) con el fin de optimizar, aumentar la productividad, facilitar la realización de diferentes tareas y potenciar los procesos de aprendizaje, entre otros” (MEN, 2008, p. 14). De sexto a séptimo la competencia a desarrollar es “Relaciono el funcionamiento de algunos artefactos, productos, procesos y sistemas tecnológicos con su utilización segura” (MEN, 2008, p. 20). Los desempeños señalados son normas de seguridad para el uso de algunos artefactos, impacto de artefactos en la solución de problemas, tecnologías de la información y la comunicación, para apoyar los procesos de aprendizaje, principios de funcionamiento, modelos, instrumentos de medición. De octavo a noveno la competencia a desarrollar es “Tengo en cuenta normas de mantenimiento y utilización de artefactos, productos, servicios, procesos y sistemas tecnológicos de mi entorno para su uso eficiente y seguro” (MEN, 2008, p. 22). Los desempeños sugeridos son: uso responsable y eficientemente fuentes de energía y recursos naturales, evidencias, razonamiento lógico, experimentación, la tecnología en el aprendizaje de otras disciplinas, mantenimiento de artefactos tecnológicos, normas de seguridad, ensamblaje de sistemas, gráficas bidimensionales

El componente Solución de problemas con tecnología. Se refiere al manejo de “estrategias en y para la identificación, formulación y solución de problemas con tecnología, así como para la jerarquización y comunicación de ideas. Comprende estrategias que van desde la detección de fallas y necesidades, hasta llegar al diseño y a su evaluación” (MEN, 2008, p. 14). De sexto a séptimo la competencia a desarrollar es “Propongo estrategias para soluciones tecnológicas a problemas, en diferentes contextos” (MEN, 2008, p. 21). Los desempeños señalados son: identificación de problemas propios del entorno, alternativas tecnológicas apropiadas. La identificación de conceptos como eficiencia, seguridad, consumo y costo, el manejo

y la detección de fallas, la innovación en el entorno como solución a deficiencias detectadas en productos, procesos y sistemas, formas de organización del trabajo, soluciones tecnológicas a nuevos contextos, representaciones en gráficas tridimensionales. Para los grados octavos y novenos la competencia a desarrollar es “Resuelvo problemas utilizando conocimientos tecnológicos y teniendo en cuenta algunas restricciones y condiciones” (MEN, 2008, p. 23). Los desempeños a desarrollar son: identificación de problemas propios del entorno, susceptibles a ser resueltos con soluciones basadas en la tecnología, comparación de distintas soluciones tecnológicas frente a un mismo problema según sus características, detección de fallas en sistemas tecnológicos sencillos, existencia de varias soluciones a un mismo problema, seguridad, ergonomía, impacto en el medio ambiente y en la sociedad, mejoras en las soluciones tecnológicas, soluciones tecnológicas en condiciones de incertidumbre, construcción de prototipos de artefactos y procesos, características de los distintos procesos de transformación de los materiales y de obtención de las materias primas, interpretación y representación de ideas sobre diseños e innovaciones, diagramas, figuras, planos, maquetas, modelos y prototipos.

El ultimo componente, Tecnología y sociedad. Hace referencia a tres aspectos:

- 1) Las actitudes de los estudiantes hacia la tecnología, en términos de sensibilización social y ambiental, curiosidad, cooperación, trabajo en equipo, apertura intelectual, búsqueda, manejo de información y deseo de informarse; 2) La valoración social que el estudiante hace de la tecnología para reconocer el potencial de los recursos, la evaluación de los procesos y el análisis de sus impactos (sociales, ambientales y culturales) así como sus causas y consecuencias; y 3) La participación social que involucra temas como la ética y responsabilidad social, la comunicación, la interacción social, las propuestas de soluciones y la participación, entre otras (MEN, 2008, p. 14).

De sexto a séptimo la competencia a desarrollar es “Relaciono la transformación de los recursos naturales con el desarrollo tecnológico y su impacto en el bienestar de la sociedad.” (MEN, 2008, p. 21). Los desempeños a desarrollar son: tradiciones y valores de mi comunidad, iniciativas en favor del medio ambiente, acciones para preservar el ambiente, ventajas y desventajas de diversos procesos de transformación de los recursos naturales, recursos energéticos e impacto sobre el medio ambiente, costos y beneficios de artefactos y productos tecnológicos, uso racional de algunos artefactos tecnológicos, derechos de las comunidades para acceder a bienes y servicios, factores legales al momento de utilizar artefactos tecnológicos. De octavo a noveno se desarrolla la competencia “Reconozco las causas y los efectos sociales, económicos y culturales de los desarrollos tecnológicos y actúo en consecuencia, de manera ética y responsable” (MEN, 2008, p. 23). Los desempeños a desarrollar son: costo ambiental de la sobreexplotación de los recursos naturales, puntos de vista e intereses relacionados con la percepción de los problemas y las soluciones tecnológicas, influencia de las tecnologías de la información y la comunicación en los cambios culturales, producción e innovación tecnológica, uso de productos contaminantes y su disposición final, impacto que producen en el medio ambiente algunos tipos y fuentes de energía, patentes y los derechos de autor en el desarrollo tecnológico, uso adecuado de los sistemas tecnológicos, pertinencia, calidad y efectos potenciales sobre la salud de los objetos tecnológicos, ciclo de vida de los productos tecnológicos.

A partir del año 2014, el Ministerio de Educación y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, plantean una reestructuración al Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. En esta nueva alineación del examen SABER 11, la prueba correspondiente a Ciencias Naturales incluye el componente Ciencia Tecnología y Sociedad CTS. Este componente estudia temáticas interdisciplinarias en aras de que los estudiantes analicen estas, críticamente en base a sus conocimientos en Ciencias Naturales. El ICFES hace distinción entre temáticas globales como la deforestación, el

efecto invernadero y la producción de transgénicos, y temáticas locales, como la explotación de recursos y el tratamiento de basuras.

Estructurado de acuerdo a los estándares, tiene como objetivo estimular en los jóvenes el “desarrollo de un pensamiento crítico y de un sentido de responsabilidad cívica frente a la ciencia y la tecnología en la medida en que estas tienen impacto sobre sus vidas, las de su comunidad y las de la humanidad en general” (MEN, 2014, p. 103).

En esta prueba se evalúan tres competencias: Uso comprensivo del conocimiento científico, la explicación de fenómenos y la indagación. El ministerio define el uso comprensivo del conocimiento científico como: “la capacidad de comprender y usar nociones, conceptos y teorías de las ciencias naturales en la solución de problemas, y de establecer relaciones entre conceptos y conocimientos adquiridos, y fenómenos que se observan con frecuencia” (MEN, 2014, p. 103). Esta competencia pretende ir más allá de los conceptos, no solo reseñarlos o identificarlos, sino analizar su uso y aplicación, en la resolución de problemas cotidianos. Esta competencia también pretende la identificación de problemáticas que afectan a las comunidades, y de qué forma a través de la ciencia y la tecnología estas pueden ser resueltas.

La segunda competencia es la explicación de fenómenos, entendida esta como: “la capacidad de construir explicaciones y comprender argumentos y modelos que den razón de fenómenos, y de establecer la validez o coherencia de una afirmación o de un argumento relacionado con un fenómeno o problema científico” (MEN, 2014, p. 87). Dar explicación a los fenómenos que nos rodean, construir con coherencia un discurso científico, la comprensión de teorías, y las primeras bases explicar con argumentos y tratar de dar soluciones a problemas científicos de la comunidad. Una última competencia es la indagación. Por el Ministerio, la indagación busca “vincular a los estudiantes con la forma como se amplía y modifica el conocimiento científico es esencial para formar ciudadanos alfabetizados científicamente” (MEN, 2014, p. 87). La alfabetización científica, es

una necesidad en nuestro sistema educativo. Muchas creencias y costumbres se encuentran arraigadas, y permanecen intactas hasta nuestros días. Tratar de cambiar este imaginario colectivo, es muy difícil, y es uno de los grandes problemas que se presentan al tratar de explicaciones científicas a problemas cotidianos

Una de las diferencias entre el esquema Componente, Competencia, Desempeño, planteado en las Orientaciones Generales para la educación en tecnología, y los planes de área y asignatura, son la organización por grupos de grados (también presentes en los estándares básicos por competencias de ciencias naturales). Los planes de área y asignatura de la Institución educativa, se dividen por año. Adicionalmente en estos se señalan los logros, los indicadores de logros y actividades complementarias.

Conclusiones

De alguna manera, esta caracterización buscaba describir a grandes rasgos, la práctica pedagógica entorno a la formación por competencias, en ciencia, tecnología y sociedad, en básica secundaria de una institución educativa pública. Podría decirse que en buena parte, los objetivos se cumplieron, y se realizó un bosquejo de más o menos como se está realizando dicha práctica. Uno de los objetivos del macro proyecto, es que estas caracterizaciones formen parte de un trabajo más profundo y complejo, y que este sea solo un punto de partida, para investigaciones futuras. A simple vista podría parecer superficial, los resultados obtenidos, y quizás no aporten luces, ni grandes resultados, ni sean la respuesta a los problemas de educación de la ciudad y el país. Pero constituyen un primer paso en esa búsqueda, al menos para quienes realizaron esta caracterización, Si bien las categorías principales, fueron acordadas por el equipo orientador del macro proyecto, durante la realización de la caracterización, salieron a flote innumerables variables, que quizás pasen inadvertidas, pero que inciden en los malos resultados obtenidos por el país, en las pruebas internacionales.

La identificación de estas variables, requiere de una mayor investigación, de un más amplio análisis, y de la destinación de más esfuerzos y recursos por parte de toda la comunidad educativa. Muchas de ellas merecen investigaciones propias, y equipos interdisciplinarios más grandes. Este gran número de variables, hizo que se desecharan algunas, se pasaran por alto otras, y que muchas fuesen tratadas a manera muy somera. Las variables tratadas, fueron pocas debido a inconvenientes logísticos y de las dinámicas propias de los establecimientos educativos.

La caracterización como tal no pretendía ni juzgar, ni evaluar a las prácticas de los docentes en sí, sin embargo, esta arroja demasiadas luces, sobre ciertas falencias que merecen la pena ser analizadas por las directivas de la institución, y de ser el caso tomar las medidas necesarias para sus correctivos. Medidas que se encuentran al alcance, son de fácil implementación, y se considera que podría traer grandes beneficios. También se concluye que se hace necesario una unificación de criterios, y una especificidad a la hora de categorizar las variables, y de esta manera contar con un instrumento, que si bien podría parecer que estandariza la investigación, a futuro se constituiría en un instrumento muy valioso a la hora de evaluar las prácticas pedagógicas dentro de las instituciones educativas nortesantandereanas.

A pesar de que no se hizo una revisión profunda de la coherencia de los P.E.I., ni de la originalidad o los cambios efectuados a lo largo del tiempo. Se efectuó un análisis básico, que buscaba identificar la presencia de algunas de las características de la investigación en estos. Se constató que planes de área y asignatura, guardasen cierta concordancia, y no se encontrasen tan alejados de lo consignado en los estándares, y demás referentes emanados del ministerio, dando cumplimiento al objetivo uno.

Para dar cumplimiento al objetivo dos, se compararon concepciones disciplinares, didácticas y pedagógicas de los maestros en las competencias, que considera el Ministerio de Educación, debe tener cada docente. Hay que resaltar que las concepciones de cada maes-

tro no tienen un carácter válido o inválido. Son eso, concepciones propias, ideas, imaginarios, y no era objeto de esta caracterización definir o evaluar su veracidad o falsedad. Las competencias tecnológicas, pedagógicas, comunicativas, de gestión e investigativa, fueron contrastadas, a través de dos entrevistas, y los niveles de apropiación resultaron más altos en las dos primeras y más bajos en las competencias de gestión e investigativas.

Más que conclusiones, esta caracterización quiere plantear nuevos interrogantes. Colombia se ubicó este año en el puesto 63 entre 128 países, en el ranking del Índice Global de Innovación 2016, es imperativo que los docentes de ciencia tecnología y sociedad empiecen a cuestionar el papel de cada uno de ellos, en estos resultados. ¿De qué forma los docentes contribuyen desde su labor pedagógica a mejorar los índices de innovación de un país? ¿Desde la ciencia, la tecnología y sociedad, en los colegios, estamos formando innovadores? Los más recientes resultados de las pruebas PISA, en ciencia, dejan a Colombia en el puesto 57 de la tabla. ¿Qué responsabilidad tienen los docentes de ciencia tecnología y sociedad, en estos resultados?

Bruns y Luque (2014) en *Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*, afirman que los docentes de América Latina “hacen un uso limitado de los materiales didácticos disponibles, especialmente de la tecnología de la información y las comunicaciones”. Una variable que se evidenció dentro de la caracterización, y que merece de un análisis a profundidad. Se trae a colación otra afirmación presente en el informe *Students, Computers and Learning: Making the Connection* (Estudiantes, computadores y aprendizaje: Haciendo la conexión), de la OCDE, en donde se concluye que “el uso del computador en el aula no mejora los resultados de los alumnos”. Valdría la pena profundizar sobre estos aspectos.

Referencias

- Bruns, B., y Luque, J. (2014). Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe (DOI:10.1596/ 978-1-4648-0151-8): Banco Mundial. Recuperado de <http://www.bancomundial.org/con>

- tent/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Spanish-excellent-teachers-report.pdf
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía: Métodos de Investigación*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Kuhn, T. S. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Litwin, E. (2005). *Tecnologías en las aulas: las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza*. Madrid: Amorrortu Editores.
- McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. Barcelona: Gedisa.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2008). *Orientaciones generales para la educación en tecnología*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. Ministerio de Educación. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (2014). *Alineación del examen SABER 11*. Bogotá D.C., Colombia: MEN.
- Real Academia Española (2012). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. Madrid, España: RAE.
- Serra, C. (2003). *Etnografía escolar, etnografía de la educación*. *Revista de educación*, 165-176.
- Unesco (2008). *ICT competency standards for teachers*. United Kingdom: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156207e.pdf>

Capítulo 19

El saber y la práctica pedagógica de los profesores de básica primaria en una institución educativa pública del Municipio de Villa del Rosario-Norte de Santander^{1*}

César Omar Contreras Vera²,
Jovany Gómez Vahos³ *

Resumen

El presente investigación buscó comprender el saber y la práctica pedagógica presentes en los profesores de básica primaria de una Institución Educativa pública del municipio de Villa del Rosario, Norte de Santander, Colombia. Se tuvieron en cuenta los planteamientos de Michel Foucault, en lo referente a las nociones de saber y práctica discursiva, las cuales sirvieron para la elaboración de las nociones de saber pedagógico y práctica pedagógica construidas por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica liderado por Olga Lucía Zuluaga. El trabajo se ubica dentro del paradigma histórico hermenéutico y un diseño arqueológico, fundamentado en el análisis documental y entrevistas que dan soporte a los diferentes discursos que hacen presencia. Se identificaron tres discursos: 1) Calidad educativa. 2) Desarrollo de competencias. 3) Estudiante sujeto de derecho, los cuales se relacionaron entre sí, con el fin de comprender cómo son apropiados en la institución educativa y cómo a su vez son asumidos por el maestro. Finalmente, se reconoce que la Institución estudiada, se preocupa por la calidad y el maestro se

* Ver página siguiente.

- 1 Capítulo resultado de investigación del proyecto “Saber y práctica pedagógica de los profesores de básica primaria de una institución educativa pública de villa del rosario, Norte de Santander - Colombia”, liderado por el Grupo de Investigación Educación, ciencias sociales y humanas y la Maestría en Educación de la Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta-Colombia.
- 2 Licenciado en educación con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Francisco de Paula Santander. Docente- Tutor Programa para la Transformación de la Calidad Educativa: Todos a Aprender 2.0 SED Norte de Santander. Maestrante en Educación Universidad Simón Bolívar- extensión Cúcuta. Tel 3142173927. Correo electrónico: cesar_contrerasv@hotmail.com
- 3 Licenciado en Filosofía. Especialista en Gerencia Social, Especialista en Práctica Pedagógica Universitaria. Magíster en Práctica Pedagógica. Miembro del Grupo en Investigación Educación, ciencias sociales y humanas, Universidad Simón Bolívar, Cúcuta. Colombia. Jgomez86@unisimonbolivar.edu.co

resiste pero se resigna a las políticas estatales y el saber pedagógico que allí se presenta, hecho que enrarece la experiencia pedagógica.

Palabras clave: Saber pedagógico, práctica pedagógica, calidad educativa, desarrollo de competencias, sujeto de derecho.

The Knowledge and Pedagogical Practice of Teachers of Primary Basic in a Public Educational Institution of the Municipality of Villa del Rosario-North Santander

Abstract

The present research sought to understand the knowledge and pedagogical practice present in primary school teachers of a public educational institution in the municipality of Villa del Rosario, North Santander, Colombia. The ideas of Michel Foucault regarding the notions of discursive knowledge and practice were taken into account, which served to elaborate the notions of pedagogical knowledge and pedagogical practice built by the Pedagogical Practice History Group led by Olga Lucia Zuluaga. The research is located within the historical hermeneutic paradigm and an archaeological design, based on documentary analysis and interviews that support the different discourses that make a presence. Three speeches were identified: 1) Educational quality. 2) Development of competences. 3) Student subject of law, who were related to each other, in order to understand how they are appropriate in the educational institution and how in turn are assumed by the teacher. Finally, it is recognized that the institution studied, is concerned with quality and the teacher resists but resigns to the state policies and pedagogical knowledge presented there, a fact that undermines the pedagogical experience.

Keywords: Pedagogical knowledge, pedagogical practice, educational quality, competence development, subject of law.

Introducción

Reconocer las características que identifican la práctica pedagógica posibilita la opción de indagar acerca del saber pedagógico que desarrollan los profesores en su actuar cotidiano, es necesario comprender las particularidades que enmarcan ese saber, el cual “permite explorar desde situaciones prácticas de la enseñanza (...) hasta situaciones conceptuales de la pedagogía” (Zuluaga, 2011, p. 79). Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica favorece el estudio e interpretación de aquellos aspectos relacionados con el saber pedagógico y la pedagogía los cuales pueden evidenciar si esta relación es consecuente con la práctica o simplemente se encuentra desarticulada y descontextualizada con las condiciones que exige la realidad histórica actual.

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, la presente investigación surgió de la necesidad de hacer un análisis crítico de la escuela, el maestro y el saber pedagógico que se ha configurado y que develan la institucionalización de los discursos que definen los saberes y prácticas que se desarrollan en la escuela. Realizar un estudio de esta índole en el nivel de básica primaria, permitió llegar a comprender qué tipo de saberes y prácticas pedagógicas identifican al maestro en este nivel y desde esta visión, se puede entender qué discursos soportan sus saberes y prácticas escolares. Es preciso aclarar que en este estudio, se retomaron los conceptos de saber y práctica discursiva desde la visión de Michel Foucault, ya que desde éstas nociones se crearon los conceptos de saber pedagógico y práctica pedagógica por parte del Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas de Colombia, los cuales fueron tenidos como referentes conceptuales y metodológicos para el desarrollo de este proceso investigativo.

Frente a lo expresado, se puede decir que un saber es “aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva... es también el espacio en el que el sujeto puede tomar posición al hablar de los objetos que trata su discurso” (Foucault, 2002, p. 306).

Ahora bien, la práctica discursiva puede entenderse como “un conjunto de reglas anónimas e históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones del ejercicio de la función enunciativa” (Foucault, 2002, p. 198).

En este sentido, saber y práctica discursiva se relacionan condicionalmente debido a que todo saber se identifica en una práctica y toda práctica evidencia un saber. Al respecto Foucault afirma

Un saber se define por las posibilidades de utilización y apropiación ofrecidas por el discurso (...) Existen saberes que son independientes de las ciencias (...), pero no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma (Foucault, 2002, p. 307)

Por consiguiente, como dice Zuluaga (2005) la pedagogía debe ser historiada como un discurso acerca de la enseñanza y como práctica cuyo campo de aplicación es el discurso. En este sentido el saber pedagógico, tomando como referente la noción de Foucault de saber, se puede definir como “una estrategia analítica que lee y ve los discursos, las prácticas y las instituciones de la educación, para comprender que la significación que se desprende de sus unidades, conceptos y políticas, esconde un sentido, oculto, profundo implícito e invisible” (Zuluaga, 2011, p. 17). Por lo tanto, entender el saber pedagógico desde esta perspectiva, permite comprender las realidades ocultas, los discursos no dichos, las prácticas de control, así como establecer relaciones entre “la práctica pedagógica y la educación, la vida cotidiana de la escuela y entorno sociocultural que la rodea... o analizar asuntos o problemas, hoy fundamentales para la pedagogía” (Zuluaga, 2011, p. 79).

Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPP) se refiere no a los diversos acontecimientos que suceden en el salón de clase, ni a lo que el maestro realiza en su cotidianidad; se trata de una noción que articula tres elementos fundamentales: la escuela, el maestro y el saber. Estos tres elementos permiten dar gran movili-

dad en el análisis debido a que se pueden comprender las diferentes realidades que se dan tanto en el interior como el exterior de la escuela. A propósito Martínez expresa:

Asumimos la práctica pedagógica como una categoría metodológica, es decir, como un objeto conceptual y también como una noción estratégica en tanto práctica de saber que articula tres elementos metodológicos fundamentales: una institución, la escuela; un sujeto soporte de esa práctica, el maestro; y un saber, el saber pedagógico (Martínez, 1990, p. 5-6).

Desde esta visión, la preocupación central de hacer una investigación referida al saber y la práctica pedagógica desde la óptica del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP), consiste en “rescatar la práctica pedagógica recuperar la historicidad de la Pedagogía, para analizarla como saber y en sus procesos de formación como disciplina, trabajar con discursividad de la Pedagogía y analizar la práctica del saber pedagógico en nuestra sociedad” (Zuluaga, 1999, p. 157).

En este sentido la presente investigación buscó reconocer como el discurso la calidad educativa, el discurso del desarrollo de competencias y el discurso del estudiante sujeto de derecho no sólo hacen presencia en la institución educativa estudiada, sino que entran en el juego de relaciones que terminan constituyendo de forma particular, una institución, un sujeto y un saber, todos ellos en un momento histórico dado.

Marco teórico

Los referentes teóricos en los que se fundamenta la presente investigación están enmarcados desde las elaboraciones conceptuales de Michel Foucault relacionadas con saber y práctica discursiva y el trabajo realizado por el grupo de Historia de la Práctica Pedagógica específicamente desde las nociones de saber pedagógico y práctica pedagógica. Teniendo en cuenta estas perspectivas de análisis, se busca a través de las diversas herramientas que proporciona Foucault y que a la vez fueron implementadas por el grupo de las

Práctica Pedagógica el encuentro con la realidad oculta, escondida y subterránea en la cual se encuentra el maestro como portador de un saber y sujeto perteneciente a una Institución: La escuela.

A partir de lo expuesto anteriormente, se exponen a continuación los elementos teóricos y conceptuales que se tomaron como referentes para la presente investigación. Tales referentes son: saber, práctica discursiva, saber pedagógico y práctica pedagógica. Cada uno de estos referentes se fundamentan en los planteamientos de Foucault y el Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia.

El saber

Hablar acerca de la categoría de saber desde una posición foucaultiana, implica reconocer los planteamientos que lo caracterizan y la manera como puede ser abordado desde una postura alternativa que permitirá dar una visión diferente a la tradicional acerca de lo que es el saber.

En el libro *Arqueología del saber* Foucault precisa qué es el saber y expresa:

Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada (...) Un saber es también el espacio en el que el sujeto puede tomar posición al hablar de los objetos de que trata en su discurso (...) Un saber es también el campo de coordinación y de subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se define, se aplican y se transforman (...) Un saber se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso (Foucault, 2002, pp. 305-307).

Desde esta perspectiva, Quiceno (2014) afirma que en *La Arqueología del Saber*, Foucault explica poniéndose en actitud de construir un método, lo que es una episteme, un discurso y una práctica, llegando a la conclusión de que el saber es todo ello, el saber es un compuesto de episteme, palabras y prácticas. Al respecto Quiceno sostiene:

Saber no es hablar, saber es reconocer que existe un lenguaje previo (...) El saber es un conocimiento que proviene del ver y del hablar de los objetos (...) Saber es preguntarse cómo se produce el ver y el hablar (...) Saber es separar de uno mismo sus percepciones y sus ideas, porque son objetivas y no subjetivas; luego analizarlas por separado y tercero interpretarlas (...) El saber se produce cuando uno no se identifica con lo que dice o con lo que ve. Saber es diferenciar el ver y el leer, saber es preguntarse desde dónde viene lo que vemos y lo que leemos (Quiceno, 2014, p. 159-160).

Teniendo en cuenta lo anterior, el saber no se refiere sólo a los conocimientos científico , está referido a aquellos elementos que se pueden abordar desde diferentes perspectivas como lo son las experiencias, las prácticas, el lenguaje, la historia, entre otros, los cuales de una u otra forma se evidencian en unas prácticas discursivas que se sustentan desde una epistemología. Foucault aclara lo que entiende por saber y dice:

En una sociedad, los conocimientos, las ideas filosóficas las opiniones cotidianas, así como las instituciones, las prácticas comerciales y policíacas, las costumbres, todo se refiere a un saber implícito propio de esa sociedad. Este saber es profundamente distinto de lo que se puede encontrar en los libros científicos, las teorías filosóficas las justificaciones religiosas. Pero en el que hace posible, en un momento dado, la aparición de una teoría, de una opinión, de una práctica (Bellour, 1973, p 16).

Entender el saber así, implica verlo desde un campo no netamente científico, sino desde una perspectiva que puede agrupar ideas, opiniones, conceptos, nociones, modelos, métodos. En otras palabras, todos estos elementos constituyen el saber.

La práctica discursiva

Foucault define la práctica discursiva como *“el conjunto de reglas anónimas, históricas siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada y para un área social, eco-*

nómica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (Foucault, 2002, p. 198).

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace necesario entender que las formaciones discursivas se encuentran conformadas por enunciados los cuales son portadores de una función. Al respecto Foucault (2002) afirma

No hay que asombrarse si no se han podido encontrar para el enunciado criterios estructurales de unidad; porque no es en sí mismo una unidad, sino una función que cruza un dominio de estructuras y de unidades posibles y que las hace aparecer, con contenidos concretos, en el tiempo y en el espacio” (p. 145)

El enunciado como afirma Foucault es el “átomo del discurso” (Foucault, 2002, p. 133) y como portador de una función se apoya en frases y proposiciones a las cuales determina temas específicos que se dan en un periodo y lugar. Es preciso entender desde esta lógica, que el conjunto de enunciados que dependen de una misma formación es lo que constituye o configura un discurso el cual como “práctica reglada y no como la realización de los sujetos, constituye el saber en la sociedad” (Zuluaga, 1999, p. 25). El discurso desde la perspectiva foucaultiana se define como “*el conjunto de enunciados que dependen del mismo sistema de formación*” (Foucault, 2002, p. 181) en otras palabras “*es un conjunto de enunciados en tanto que dependan de la misma formación discursiva*” (Foucault, 2002, p. 198).

Cada uno de los elementos que constituye la práctica discursiva, como los discursos y la función enunciativa, permiten comprender que la práctica discursiva, no puede ser entendida simplemente como la pronunciación de alguna idea o pensamiento que un individuo realiza o como la capacidad para construir frases gramaticales, sino debe ser entendida como aquella que está constituida por aquellos discursos que están conformados por una serie de enunciados que son portadores de una función y que dependen del mismo sistema de formación, por ejemplo, los discursos sobre pedagogía

deben analizarse no solamente por lo que dicen los maestros, hay que observar por qué surgen, en qué momento histórico y lugar se están presentando dichos discursos, bajo qué enunciados son elaborados, y cuál es la función que tienen. Hacer un análisis de este tipo permite entender las formaciones discursivas bajo las cuales giran los enunciados, las estrategias por las cuales aparecen, las dispersiones acerca de lo que se dice y las discontinuidades que presentan dichos discursos.

Frente a la práctica discursiva Foucault (2002) aclara:

No se la puede confundir con la operación expresiva por la cual un individuo formula una idea, un deseo, una imagen; ni con la actividad racional que puede ser puesta en obra en un sistema de inferencia; ni con la competencia de un sujeto parlante cuando construye frases gramaticales” (p. 198).

Finalmente, describir la práctica discursiva implica realizar una reescritura de lo dicho, es analizar los discursos desde su función enunciativa, con lo cual se encontrarán realidades ocultas en las profundidades de los discursos institucionalizados y que de una u otra forma han configurado el saber de las personas de una sociedad en un lugar y época dada.

Las elaboraciones del grupo de historia de la práctica pedagógica

Con base en lo expuesto anteriormente, el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica realizó una historia de las prácticas de saber acerca de la pedagogía, el maestro, la enseñanza y la formación, una historia de las prácticas discursivas que tienen que ver con lo que se dice y hace sobre pedagogía, la instrucción, la educación y la enseñanza. Además, una historia de los discursos reglamentados que imponen reglas, generan hechos educativos, acciones y comportamientos de los maestros y los alumnos en las instituciones educativas. De esta manera, historiar la práctica pedagógica permite establecer el estatus epistemológico de la pedagogía y las condiciones en que esta se apropia como saber.

Para lograr lo anterior, Zuluaga afirma que el trabajo histórico debe apoyarse en:

En la historia de los discursos que nos enseña a reconocer en la práctica social espacios de formación o de bloqueo epistemológico para una disciplina, asimismo nos permite el análisis de los procesos de epistemologización de un saber. En la pedagogía como un saber que puede ser analizado en su actual ejercicio cotidiano dentro del marco de un saber meramente normativo que crea una escisión radical entre teoría y práctica. En la historia epistemológica, no para disponer de una normatividad que permita realizar la recurrencia sino para analizar los actuales problemas señalados por la crítica desde diferentes disciplinas o teorías (Zuluaga, 1999, p. 16).

Por otra parte, se hace necesario comprender desde la perspectiva del Grupo de Historia de La Práctica Pedagógica, las elaboraciones de saber pedagógico y práctica pedagógica como referente teórica y conceptual de la presente investigación.

El saber pedagógico

Es importante aclarar que el saber pedagógico es ante todo un concepto metodológico que aplicado a la pedagogía, designa el saber pedagógico. Desde esta óptica Zuluaga afirma que

En calidad de concepto metodológico, el perfil de saber pedagógico está delimitado por sus funciones de análisis, su materialidad y sus componentes; además tiene usos en la práctica pedagógica donde permite ligar conceptos, tradiciones, percepciones, normas, opiniones, todos ellos a propósito de la escuela, el maestro, la enseñanza, la instrucción y la formación del hombre (Zuluaga, 2011, p. 24).

Así mismo Zuluaga precisa las siguientes aclaraciones con respecto de cómo debe entenderse el saber pedagógico:

Saber pedagógico es primero que todo un concepto metodológico para reunir discursos a propósito de la enseñanza y la

educación; es por tanto un conjunto de elementos dispares. No reúne para conformar un cuerpo conceptual sino para reconstruir un conjunto de discursos agrupados por reglas que le confieren especificidad. Mientras una teoría tiene unidad, el saber constituye una pluralidad, por consiguiente es un conjunto anónimo cuyas piezas tienen el nombre de diversos autores y en vez de tender a la unicidad siempre representará una multiplicidad (...) Así mismo, el saber constituye la condición de existencia, al interior de una práctica específica, de proposiciones coherentes, descripciones más o menos exactas, análisis cuantitativos y normas, formando un campo heterogéneo con los discursos correspondientes a este conjunto. Por esto, no existe saber pedagógico sin una práctica de vida que le confiere materialidad, es la manera como los conocimientos entran en una sociedad (...) Todo saber está conformado por elementos que lo hacen identificable en su propio momento histórico y posteriormente asequible y reconstruible al trabajo arqueológico y genealógico (...) Los diferentes objetos en torno a los cuales giran los discursos y las prácticas, comprenden tanto aquellos que inicialmente se insertan en la práctica, como los que se van produciendo en su transcurrir (...) Los conceptos que aparecen, se definen, se aplican y se transforman, pertenecen a los conocimientos agrupados en la práctica (...) Es a nombre del saber que los sujetos pueden referirse a los objetos y que utilizan conceptos, métodos y procedimientos en sus acciones al interior de la práctica (...) Las posibilidades de utilización y apropiación están dispuestas por el discurso mismo o por regulaciones externas (Zuluaga, 2011, p. 24- 26).

Desde esta perspectiva, el saber pedagógico entendido como noción metodológica, permite localizar los discursos, ocultos, invisibles los cuales a partir de un análisis de tipo histórico y arqueológico favorecen el descubrimiento de aquello que está en las profundidades y que necesita salir a la luz en lo referente a las prácticas de enseñanza, la escuela y el maestro.

La práctica pedagógica

Al igual que el saber pedagógico, la práctica pedagógica es una noción metodológica desarrollada por el grupo de historia de la práctica pedagógica que se encuentra fundamentada desde las elaboraciones conceptuales de Michel Foucault específicamente de la práctica discursiva. En este sentido, Zuluaga expone:

La práctica pedagógica es una noción que designa:

1. Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos, utilizados en los diferentes niveles de enseñanza.
2. Una pluralidad de los conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía.
3. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas.
4. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica.
5. Las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico (Zuluaga, 1999, p. 147).

Además de lo anterior, la práctica pedagógica incluye tres instancias metodológicas: La Institución, el sujeto y el discurso las cuales permiten mayor movilidad analítica para entender el funcionamiento no sólo en el interior de la escuela sino también de todos aquellos elementos que están en su exterior. En otras palabras las relaciones que pueden aparecer dentro de la Escuela con otras instituciones, el maestro con otros sujetos y los discursos pedagógicos con otros saberes.

Teniendo en cuenta lo expuesto, esta investigación tuvo en cuenta las elaboraciones conceptuales descritas anteriormente, las cuales sirvieron como fundamento teórico para sustentar los saberes y prácticas pedagógicas que se encontraron presentes en los prácticas pedagógicas de la Institución Educativa investigada, para de esta manera reconocer qué tipo de Institución, maestro y saber se ha configurado

Metodología

El trabajo investigativo realizado y de acuerdo a su propósito central de la comprensión del saber y la práctica pedagógica de los profesores de básica primaria de la Institución Educativa pública estudiada se fundamentó en el paradigma histórico hermenéutico. *“Se trata de dar una interpretación global a un hecho, comprenderlo, de darle el sentido que tiene para el grupo que está comprometido en esa praxis social”* (Vasco, 1985, p. 4). Así mismo, la investigación se desarrolló con un diseño arqueológico el cual tuvo como fin analizar el saber y la práctica pedagógica. Con este diseño, los documentos y los discursos fueron preponderantes ya que se asumieron como acontecimientos de saber dónde se pueden tejer un sinnúmero de hechos que son necesarios develar o sacar a la luz, para ver las intrincadas relaciones de saber y poder que de una u otra forma determinan una práctica a partir de unos saberes. Según Foucault (2002, p. 23):

El análisis arqueológico individualiza y describe unas formaciones discursivas. Es decir que debe compararlas, u oponer las unas a las otras en la simultaneidad en que se presentan, distinguirlas de las que no tienen el mismo calendario, ponerlas en relación, en lo que pueden tener de específico, con las prácticas no discursivas que las rodean y les sirven de elemento general.

El diseño arqueológico desde esta perspectiva, tiene en cuenta la diversidad de registros que se pueden encontrar en los documentos para hacer un análisis y comparación para describir los acontecimientos, prácticas políticas, económicas, encadenamientos que se pueden presentar en una época en particular y que definen una práctica discursiva específica, con lo cual se pueden establecer una serie de relaciones descriptibles que están en concordancia con los discursos presentes.

Para el desarrollo de la investigación se eligió como muestra intencional a 8 docentes de educación básica primaria de la Institución

educativa. Las técnicas para la recolección de la información fueron el análisis documental y la entrevista, entendiendo el primero “como una forma de investigación técnica, un conjunto de operaciones intelectuales, que buscan describir y representar los documentos de forma unificada sistemática para facilitar su recuperación” (Dulzai-des & Molina, 2004, p. 4) Es importante entender, que a partir de esta técnica se lograron identificar de modo general los discursos contenidos en los documentos y que de una u otra forma son implementados por las Instituciones Educativas y que además deben ser manejados por los profesores de diversos niveles puesto que hacen parte de la vida institucional de cada Establecimiento Educativo. Desde esta óptica Hernández (2010) afirma que “una fuente muy valiosa de datos cualitativos son los documentos (...) Nos pueden ayudar a entender el fenómeno central de estudio” (Hernández, 2010, p. 433). Es así, que la implementación de esta técnica en la presente investigación fue de gran importancia, debido a que los documentos estudiados desde esta perspectiva metodológica permitieron sustentar los hallazgos encontrados.

Por otra parte, la entrevista como técnica de recolección de la información como lo afirman Taylor y Bogdan (1987) citando a Benney y Hughes (1970) se puede considerar como una “herramienta de excavar” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 100) y en concordancia con el método arqueológico, pretendió encontrar el pensamiento y el sentir oculto acerca de la vida social, política y económica de las personas. Entender la entrevista así, permitió comprender que el encuentro entre investigador e informantes favorece la comprensión a través del lenguaje de sus experiencias y conocimientos que tienen frente a situaciones específicas. En este caso, esas experiencias, conocimientos, entre otros, constituyen los saberes, los cuales se pueden evidenciar a través de las prácticas discursivas que se comunican durante el desarrollo de las entrevistas. Durante el proceso de entrevista se pudo obtener una mirada acerca de los saberes que de una u otra forma configuran el pensamiento de las personas. En este sentido, Taylor y Bogdan afirman que las entre-

vistas son “encuentros (...) dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 101).

El proceso metodológico empleado en la presente investigación, se fundamentó en los planteamientos expuestos en el libro *Historia y Pedagogía* (1999) de Olga Lucía Zuluaga los cuales permitieron orientar el desarrollo del trabajo.

Se buscaron documentos emitidos por el Ministerio de Educación Nacional como guías, manuales, reglamentaciones, entre otros con el fin de seleccionar aquellos que son trabajados cotidianamente por el maestro y que son requisitos institucionales. Así mismo, se buscaron documentos de la Institución Educativa, que pudieran contener, los saberes y prácticas que la institución y el maestro deberían desarrollar.

Debido a la gran cantidad de documentación encontrada, en esta etapa se seleccionaron documentos emitidos por el Ministerio de Educación Nacional que deben ser implementados por las Instituciones Educativas del país y que de una u otra forma hacen parte del trabajo diario de los colegios y los maestros. Estos documentos fueron: 1) La Guía para el mejoramiento Institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento (2008), 2) la Ley 1620 del 15 de marzo de 2013. 3) El Decreto 1290 del 16 de abril de 2009. Así mismo, se seleccionaron los siguientes documentos de la Institución Educativa: 1) Proyecto educativo Institucional. 2) El manual de Convivencia. 3) El Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes. Estos documentos contienen los saberes y prácticas que la institución y los profesores implementan en su cotidianidad.

Cada una de las categorías presentes en los diversos documentos analizados se agruparon en tres grandes categorías o categorías generales las cuales contienen los discursos encontrados en los documentos y en las entrevistas. En este sentido las tres grandes categorías que conforman los discursos que configuran el saber pedagógico

gico de los maestros fueron: 1). Calidad educativa. 2) Desarrollo de competencias. 3) Estudiante sujeto de derecho.

Luego de identificar los discursos, se buscó la relación existente entre ellos con el propósito de mirar y analizar la interioridad y exterioridad de cada uno de estos discursos en la escuela, el maestro y el saber pedagógico. En este sentido, las relaciones establecidas fueron las siguientes: 1). Calidad - competencias (Una educación para el desarrollo de la Nación). 2) Desarrollo de competencias- proyecto de vida (Una educación con significado). 3) Calidad educativa- desarrollo de competencias- estudiante sujeto de derecho (Una educación basada en derechos humanos).

Posteriormente y teniendo en cuenta la noción de práctica pedagógica como concepto metodológico se prosiguió con el reconocimiento de qué tipo de Institución, Maestro y Saber Pedagógico se ha configurado en la Institución Educativa. Desde esta perspectiva se describieron dichos elementos: 1) Una escuela preocupada por la calidad. 2) Un maestro que se resiste pero se resigna a las políticas estatales. 3). Un saber pedagógico que enrarece la pedagogía.

Hallazgos

Se presentan los resultados del proceso investigativo en donde en primer lugar se describen y analizan los discursos identificados y que configuran el saber pedagógico de los profesores de básica primaria de la Institución Educativa estudiada, estos discursos son: calidad educativa, desarrollo de competencias, estudiante sujeto de derecho.

Así mismo, se dan a conocer las relaciones que se establecieron entre los discursos encontrados dándose las siguientes: Calidad - competencias (Una educación para el desarrollo de la Nación) Desarrollo de competencias- proyecto de vida (Una educación con significado) Calidad educativa- desarrollo de competencias- estudiante sujeto de derecho (Una educación basada en derechos humanos).

Calidad educativa, desarrollo de competencias, estudiante sujeto de derecho: discursos que configuran el saber pedagógico de los profesores

Los tres grandes discursos identificados en la presente investigación: calidad educativa, desarrollo de competencias y el estudiante sujeto de derecho, son el resultado de un análisis documental en donde el documento fue visto desde una perspectiva foucaultiana, debido a que no puede considerarse materia inerte, sino por el contrario, como el elemento fundamental para la reconstrucción de la historia, ya que ésta, vista desde ésta óptica, permite “transformar los documentos en monumentos” (Foucault, 2002, p. 11).

La calidad educativa

Uno de los discursos identificados en el proceso investigativo y quizás para algunos el más importante hoy en día es el de la calidad educativa. Es importante aclarar que el discurso de la calidad se encuentra expreso en los diferentes documentos analizados a nivel institucional de la I.E, como lo son el Proyecto Educativo Institucional, El Manual de Convivencia y el Sistema Institucional de Evaluación. Cada uno de estos, muestra desde los diversos enunciados, que la calidad educativa es un elemento fundamental para lograr el mejoramiento académico, por lo que la preocupación central de la Institución es de brindar este tipo de educación a través de unos criterios de calidad que parten desde la transformación de la infraestructura hasta el mejoramiento de indicadores en las pruebas SABER a través del fortalecimiento del plan de mejoramiento con el fin de obtener buenos resultados. Así mismo, con la regulación de la convivencia se pretende asegurar la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, así como también exaltar a los que obtengan buenos resultados en las pruebas nacionales. Sumado a esto, la evaluación como componente esencial del proceso educativo de la I.E, está enmarcada por una parte con los criterios de inclusión para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, y por otra teniendo en cuenta los principios (Validez de los aprendizajes, coherencia con

el enfoque, y autonomía institucional), modalidades (donde se evalúan las áreas obligatorias y fundamentales) y propósitos (Proceso permanente, diagnóstico basado en pruebas ICFES, verificación del cumplimiento de los desempeños). Estos criterios, para la Institución Educativa, definen la calidad educativa que allí se debe brindar

Por otra parte, los documentos como la guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento, Ministerio de Educación Nacional (2008), Ley 1620 del 15 de marzo de 2013 y Decreto 1290 del 16 de abril de 2009, muestran el discurso de calidad desde la institucionalidad, donde a partir de unos enunciados claros como la descentralización educativa para garantizar la cobertura, la calidad y la eficiencia, se evidencia la necesidad de definir unos criterios que busquen la calidad educativa desde las nuevas formas de trabajo, lo que implica la organización, la planeación, seguimiento y evaluación, relacionarse con otras entidades para gestionar y mejorar el servicio. Además, se hace necesario para la existencia de la calidad, la implementación de unos referentes para mejorar como los son los estudios nacionales, e internacionales para evaluar el cumplimiento de los resultados, el desarrollo de competencias a través de la aplicación de estándares de calidad y el mejoramiento a partir de la formulación, ejecución y seguimiento de los planes institucionales. Adicionalmente, es importante destacar, la responsabilidad que deben tener las instituciones educativas, el rector y los docentes en cuanto a la promoción de los derechos humanos sexuales y reproductivos como compromiso para garantizar una educación de calidad. Complemento a esto, se hace énfasis en la evaluación como referente de calidad teniendo en cuenta las evaluaciones internacionales, nacionales e institucionales, reglamentados a partir de la normatividad vigente y de acuerdo a la autonomía institucional.

Desarrollo de competencias

Otro discurso identificado en el proceso investigativo y que desde hace ya varios años viene ocupando la atención de las Instituciones Educativas, profesores y estudiantes es el desarrollo de compe-

tencias. Este discurso se evidencia en los documentos institucionales de la I.E, donde los enunciados que enfatizan al mejoramiento académico, dan cuenta del interés en formar en competencias, para lo cual los procesos pedagógicos que se desarrollan en la Institución promueven la transformación de las metodologías tradicionales en metodologías que busquen el desarrollo del saber, el saber- hacer y ser. Para esto, el currículo debe estar alineado con el PEI, la misión, visión con el fin de lograr la formación integral de los estudiantes desde el preescolar hasta la media técnica.

En este sentido, la Institución promueve una educación para el emprendimiento con la inclusión de competencias laborales con el fin de que haya un cambio de concepción frente al trabajo para que los estudiantes logren a partir de las oportunidades que le ofrece el colegio y el entorno de conformar micro empresas que les permitan su sustento y desarrollo personal y profesional. Desde esta óptica, el profesor de la I.E, debe dominar los contenidos de su área, aplicar métodos de investigación para lograr el desarrollo de competencias de los estudiantes. Sumado a esto, la evaluación desde la óptica del desarrollo de competencias se caracteriza por ser un proceso continuo de valoración de los desempeños: saber, saber –hacer y ser y donde además, tiene como propósito la realización de diagnósticos teniendo en lo posible pruebas tipo icfes en lógica matemática, ciencias sociales, naturales y comunicación. En cuanto al profesor, debe conocer los contenidos curriculares, las estrategias de evaluación y las actividades de apoyo, así como también debe llevar las evidencias de los progresos avances y dificultades que presentan los estudiantes. La institución hace gran énfasis en reglamentar la evaluación mediante procesos de aprobación de su sistema evaluativo a partir de los lineamientos dados por el decreto 1290 de 2009.

Ahora bien, con respecto a los documentos emitidos por el Ministerio de educación (Guía 34 de 2008), la ley 1620 de 2013 y el decreto 1290 de 2009, dan cuenta del desarrollo de competencias, a partir de la necesidad de fundamentar la labor educativa a través de unos referentes de calidad, los cuales permiten, si se aplican correctamen-

te, que todos los estudiantes alcancen los niveles satisfactorios de competencias, tanto básicas, como laborales y ciudadanas. Además, con los estándares se busca transformar la educación tradicional, insistiendo en la necesidad de generar en los estudiantes la capacidad para resolver problemas con el empleo de los conocimientos adquiridos en la escuela, en otras palabras, transferir el aprendizaje a otros contextos. En este sentido, los establecimientos educativos deben propender por el mejoramiento, para lo cual, les corresponde brindar una educación que permita preparar a los estudiantes para el mercado laboral, que manejen las Tecnologías de la Información y la comunicación y un segundo idioma, por lo que es fundamental que los planes de estudios que se diseñen y apliquen estén articulados con los referentes nacionales. Cabe señalar, que el desarrollo de competencias implica para las instituciones educativas el diseño de proyectos pedagógicos relacionados con competencias ciudadanas, derechos humanos, sexuales y reproductivos, los cuales deben ser contruidos colectivamente por los diversos actores de la comunidad educativa. Estos proyectos tienen como fin la transformación de los ambientes de aprendizaje que promuevan el respeto por la diferencia, el diálogo y la concertación frente a los problemas que se puedan presentar.

Con respecto a la evaluación, los documentos señalados, la toman como referente de calidad que tiene en cuenta las evaluaciones internacionales y nacionales cuya información de los resultados se toma como base para el mejoramiento de la calidad de la educación. Se enuncia en este aspecto, que la evaluación institucional de aprendizaje, es un proceso permanente que tiene como objetivo valorar el nivel de desempeño de los estudiantes. En este sentido, los Sistemas de Evaluación Institucionales deben proporcionar la información necesaria para orientar el proceso educativo, apoyar los estudiantes con dificultades, ajustar el plan de mejoramiento, diseñar estrategias de valoración integral y promover la autoevaluación. Agregando a esto, se insiste en la supervisión y vigilancia por parte del Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de

Educación quienes tienen como función además de informar acerca de los resultados de las pruebas, la orientación sobre la implementación de dichos sistemas.

El estudiante sujeto de derecho

Además de los discursos identificados anteriormente como el de la calidad educativa y el desarrollo de competencias, se presenta en este aparte el discurso relacionado con el estudiante sujeto de derecho. Cada uno de los documentos institucionales de la I.E, evidencia que este discurso, está enmarcado dentro de una variedad de enunciados relacionados con el mejoramiento académico, los procesos pedagógicos y con una concepción humanística y social de la educación que propende por el desarrollo de habilidades académicas, artísticas, deportivas y empresariales que den pie al fortalecimiento de los derechos de los estudiantes. Para esto, el currículo de la institución debe integrar las adecuaciones para aquellos estudiantes que presenten necesidades educativas especiales, planteando y desarrollando metodologías que favorezcan la cooperación y el respeto a las diferencias, haciéndose énfasis en la defensa de los derechos humanos. En este sentido el maestro de la I.E, debe impulsar proyectos que promuevan principios de respeto a la diferencia para que esta sea valorada como una posibilidad de aprendizaje social. Así mismo, debe velar por el cumplimiento de los principios de igualdad, no discriminación y buen trato de las personas en condición de discapacidad.

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, la educación inclusiva que se promueve en la Institución –según sus enunciados– garantiza la inclusión y permanencia de los estudiantes, para lo cual se hace necesario respetar la personalidad e intereses de los niños, favorecer a la persona discapacitada y contribuir en la formación de los estudiantes con necesidades educativas especiales como personas autónomas. Frente a esto, se hace indispensable, fomentar una formación integral que involucre el desarrollo del conocimiento a través de la ciencia, el bien común y la construcción de valores.

En cuanto a los procesos evaluativos, la I.E, reconoce a los estudiantes como sujetos de derecho, al enunciarse que la evaluación es inclusiva, que reconoce ritmos y estilos de aprendizaje y donde los estudiantes con necesidades educativas especiales se valoran de acuerdo a su condición; para esto, la evaluación que se imparte es formativa, integral, flexible y consecuente, donde se reciben asesorías en caso de presentar dificultades y donde además, el estudiante haciendo uso de su autonomía maneja su nivel de su ciencia o insu ciencia.

Por otra parte, respecto a los documentos como la guía 34 de 2008, el discurso referido al estudiante como sujeto de derecho, plantea la necesidad de que en los establecimientos educativos exista un proyecto que garantice una educación de calidad que tenga en cuenta la diversidad con el fin de que todos los estudiantes aprendan como fundamento de la equidad y justicia social. Así mismo, expresa que las diversas instancias de participación presentes en el gobierno escolar deben afianzar los principios relacionados con la diversidad y la promoción de deberes y derechos. En este sentido, el establecimiento educativo debe ser un espacio donde los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollen con igualdad y convivencia.

Ahora bien, la ley 1620 de 2013 fundamenta este discurso al contribuir con la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad pluralista, participativa y por ende democrática, donde se ejerzan los derechos humanos, sexuales y reproductivos y además se mitigue la violencia escolar y el embarazo en adolescentes. Con esta ley se protegen a los niños, niñas y adolescentes frente a situaciones de agresión, intimidación, humillación, maltrato físico, psicológico, verbal o por medios electrónicos. Adicionalmente, con la creación del sistema convivencia a nivel nacional, municipal y escolar se garantiza la protección de los derechos de los estudiantes que estén en situación de vulnerabilidad.

Respecto al decreto 1290 de 2009, el discurso en mención se evidencia en los contenidos que debe tener el Sistema Institucional de Evaluación en donde se hace indispensable que se identifiquen las características personales, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje

de los estudiantes con el fin de apoyar a quienes presenten dificultades. Así mismo, el conocimiento de los deberes y derechos que tienen con respecto a la evaluación y las responsabilidades que tienen los padres de familia en relación con este aspecto como garantía del respeto de sus derechos como estudiantes.

Calidad educativa, competencias y derechos: una relación necesaria

Se muestra aquí cómo los discursos identificados se relacionan entre sí y cómo a su vez entran inciden en el maestro y su práctica escolar. En este sentido las relaciones que se presentan son: Calidad - competencias (Una educación para el desarrollo de la Nación) Desarrollo de competencias- proyecto de vida (Una educación con significado) –Calidad educativa– –desarrollo de competencias– estudiante sujeto de derecho (Una educación basada en derechos humanos)

Calidad – competencias: Una educación para el desarrollo de la nación

Brindar una educación de calidad, como tarea y propósito fundamental de los Estados debe sin lugar a dudas lograr el mejoramiento de las condiciones económicas de una Nación. Sin embargo, para alcanzar esta meta, los países deben invertir recursos para lograr desarrollar competencias que permitan tener personas calificadas que puedan desempeñarse correctamente en las labores para las cuales han sido formadas.

Teniendo en cuenta esto y lo expuesto anteriormente, la calidad educativa como apuesta mundial para la consolidación de los derechos humanos debe propiciar en los diferentes Estados la posibilidad de llegar a consensos políticos que permitan tener una visión desde esta perspectiva sin caer en posiciones conductistas que se reducen a la obtención de buenos resultados sin que se mejore la calidad de vida de las personas.

Si se da una educación de calidad que contenga todos estos aspectos (educación como derecho, la equidad como condición fun-

damental, la relevancia y la pertinencia de lo que se debe aprender, además de la eficacia y la eficiencia) se podrá producir en las naciones un desarrollo progresivo que permitirá mejorar las condiciones de vida de las diferentes personas que la constituyen. Para esto, a la suma de políticas gubernamentales, las Instituciones educativas deben velar para que los estudiantes desarrollen competencias que puedan contribuir al mejoramiento del contexto en donde se desenvuelven, por lo que las políticas Institucionales de las escuelas deben estar en concordancia con los requerimientos que exija la sociedad y no alejada de la realidad en la que se viven las personas que la conforman. En este sentido “todos los jóvenes, dondequiera que vivan y cualquiera que sea su procedencia, necesitan adquirir competencias que los preparen para ocupar empleos dignos a fin de poder prosperar y participar plenamente en la sociedad” (UNESCO, 2012, p. 210).

Desde esta visión, la UNESCO (2012) propone tres competencias para lograr conseguir empleos dignos que permitan el desarrollo de las personas y por ende el progreso de la Nación:

Las competencias básicas, asociadas al conocimiento de la lectura, la escritura y la aritmética; las competencias transferibles, como la capacidad de resolver problemas y la de transformar y adaptar los conocimientos y competencias en distintos contextos laborales; y las competencias técnicas y profesionales, asociadas a ocupaciones concretas” (UNESCO, 2012, p. 196).

Así las cosas, si se da una educación de calidad se podrán desarrollar competencias. Esto implica, una transformación de los procesos educativos y pedagógicos por lo que se requiere de un compromiso tanto de los gobiernos, de las instituciones como de los maestros los cuales deben propiciar el cambio en sus prácticas de aula que conlleven a este objetivo (desarrollo de competencias).

Sin embargo, la realidad de la escuela para ser otra. Mientras las apuestas mundiales y nacionales hablan de una educación de calidad y de competencias para avanzar hacia el desarrollo del país, en la Escuela todas estas apuestas parecen ser poco tenidas en cuenta, tal

vez por desconocimiento, mala interpretación o falta de liderazgo para asumir una posición clara hacia lo que debería ser una educación de calidad para el desarrollo de competencias. A pesar, de que los documentos institucionales emanados por el Ministerio de Educación Nacional y que son instituidos en los Establecimiento Educativos, planteen la calidad educativa y el desarrollo de competencias como necesidades imperantes para mejorar y avanzar, la preocupación central de la de la Institución y maestros es preparar a los estudiantes para que obtengan buenos resultados en las pruebas SABER, por lo que sus prácticas de aula se convierten en preparatorios y alistamiento para dichas pruebas y no en escenarios propicios para el desarrollo de competencias. Esto a razón de que la Institución es categorizadas de acuerdo a los resultados obtenidos, por lo que se pierde, lo que debería ser entre otras, la esencia de la educación: formar a la persona para comprender y transformar su realidad

Por otra parte, hay demasiada inversión por parte del Estado para que exista calidad educativa y desarrollo de competencias con la implementación de diversos programas de los cuales se pueden mencionar: 1) Todos a Aprender que busca transformar la calidad de la educación en aquellas regiones y establecimientos educativos que más lo necesitan. 2) Computadores y tabletas para educar, este programa en unión con el ministerio de las TIC dota a las instituciones con computadores y tabletas con el propósito de que las Instituciones educativas promuevan el uso de este tipo de recursos tecnológicos en sus prácticas de aula para que sean innovadoras y en concordancia con la época en la que se vive. 3) Plan Nacional de Lectura y escritura “leer es mi cuento” busca que los niños y jóvenes de las escuelas de Colombia tengan la oportunidad de acceder a materiales de lectura de calidad; que cuenten con bibliotecas escolares como verdaderos lugares de aprendizaje y disfrute, y que mejoren sus competencias en lectura y escritura.

A pesar de toda la inversión, la implementación de estos programas parece ser que no tiene el impacto esperado en las Instituciones y una razón entre muchas, es porque algunos maestros de primaria

no se sienten preparados o no asumen con responsabilidad su tarea y rol que tienen en la sociedad.

Teniendo en cuenta esto, no se está dando desde la escuela una verdadera educación de calidad que promueva el desarrollo de competencias para que los estudiantes puedan desempeñarse correctamente en un futuro. Se podrán obtener buenos resultados en las pruebas pero las competencias que necesitan tener las personas quedarán en segundo plano, por lo que el desarrollo del país dependerá no sólo de la inversión - aunque también es necesaria- sino de su capacidad para generar en las Instituciones educativas y en los maestros, la necesidad para que se mejoren los procesos pedagógicos que permitan -como se ha venido diciendo- el desarrollo de personas competentes que contribuyan al mejoramiento de la sociedad en todos sus aspectos y por ende en la Nación.

Por otra parte, la relación calidad-competencias dentro de la Institución Educativa, se da desde una visión empresarial debido a que se promueve el desarrollo de competencias laborales que permitan a los estudiantes cambiar las prácticas de ilegalidad propias del sector –como el contrabando– por actividades que se articulen con el mundo productivo desde la legalidad. Para esto la Institución ha establecido convenios de integración de la media técnica con el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA para buscar alternativas de solución y de cambio frente a la problemática que se presenta. Desde esta lógica, la Institución asume el discurso de la calidad y de las competencias desde una visión laboral para el desempeño en el mundo del trabajo.

Se encuentra aquí evidente, que la relación calidad- competencias pretende darse desde una concepción laboral que permita al estudiante ya egresado desempeñarse correctamente en su trabajo. Sin embargo, no se observa hasta qué punto la Institución tiene en cuenta los intereses y expectativas de los estudiantes que garanticen que sólo a partir del convenio establecido se esté brindando una educación de calidad que desarrolle competencias. Optar por emplearse como proyecto de vida, es una buena razón que la escuela

propone para el desarrollo personal, social, económico, entre otros de sus estudiantes. Por qué no sería mejor establecer desde las posibilidades, facultades, intereses y demás que los estudiantes puedan generar empresa. Y cuál sería el papel de la institución y los maestros para lograr esto.

Estos vacíos existentes dan cuenta de que la relación enunciada en la IE es muy básica y no mira todos los elementos que implica ofrecer una educación de calidad para el desarrollo de competencias por lo tanto no se evidencia que desde la institución se pretenda asumir una posición necesaria para el desarrollo del estudiante, contexto y el país.

Desarrollo de competencias- proyecto de vida: una educación con significado

Hoy en día no puede existir una educación separada de los problemas de la vida, sería inadmisible pensar en ello. En este sentido, la educación debe pensarse como aquella oportunidad para que las personas construyan su proyecto de vida que les permita vivir felices y en igualdad de condiciones. Para eso, necesitan en primer lugar desarrollar las competencias básicas como prerrequisito para continuar con la formación superior y así desarrollar las competencias necesarias para desempeñarse en el mundo laboral. Sin embargo, no basta con desarrollar las competencias mencionadas anteriormente, hay que ver hasta qué punto las personas se sienten realizadas. Esto, a razón de que muchos estudiantes en situación de vulnerabilidad sólo pueden alcanzar las competencias básicas y no pueden alcanzar niveles técnicos o profesionales que les permitan mejorar sus condiciones de vida.

La Institución Educativa en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) señala que toma como lineamiento pedagógico la escuela activa y plantea la necesidad de desarrollar un proceso académico y pedagógico que permita el desarrollo de competencias laborales con el fin de que sus egresados se puedan desempeñar en el mundo productivo:

Esta institución desarrollará un plan de estudios y un diseño curricular centrado en el lineamiento pedagógico de la escuela activa: Donde el estudiante aplica las Competencias Generales Laborales para su desarrollo a nivel personal y la Articulación en el mundo productivo. Ello conlleva a que la formación académica obtenida, le permita establecer vínculos para la formulación de Proyectos Productivos que beneficien a su vez al sector (PEI Institución Educativa, 2011, p 18).

El anterior planteamiento hace pensar, que el papel de la escuela desde la concepción de Dewey, es que ésta se encuentre “conectada con la vida y para la vida” (como se citó en Muñoz, 2006, p 193) ya que como se menciona, el estudiante tiene un rol definido que busca desde su formación en la escuela su articulación con el mundo productivo y a su vez tener la competencia de formular proyectos que generen impacto al sector donde vive. Desde esta perspectiva, el educando a lo largo de su formación debe desarrollar una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan desenvolverse en un sector donde reina la informalidad y la ilegalidad. Es así, que la escuela en palabras de Paulo Freire debe ser el “espacio para el compromiso ético de la liberación” (como se citó en Muñoz, 2006, p 203). Esta liberación desde la institucionalidad establecida por el modelo pedagógico de la escuela activa debe generar que los educandos se conviertan en sujetos históricos, libres y responsables que deseen hacer un cambio significativo de su realidad para que se genere una verdadera transformación social.

A pesar de lo descrito, la realidad institucional muestra que el modelo pedagógico establecido en su teoría apuntaría a un ideal de formación y a un cambio en el contexto. Sin embargo, esta transformación no es evidente. La escuela continúa siendo tradicional, un lugar desarticulado con la realidad de los estudiantes, caracterizado como el espacio de formación instruccional propio de la tecnología educativa implantada en nuestro país en los años 60 “en donde el proceso de formación del individuo social es despojado de su carácter cultural....” y donde a la escuela le “corresponde, entonces,

cumplir un imperativo de normalización y homogenización de la población” (Martínez, 1994, p. 167).

Para propiciar una educación con significado a partir del desarrollo de competencias, se debe propender que los estudiantes en primer lugar adquieran unas competencias básicas en lectura, escritura y aritmética que les permitan iniciar su proceso de formación. En segundo lugar, propiciar el desarrollo de competencias transferibles las cuales “comprenden la capacidad de analizar problemas y encontrar soluciones apropiadas, comunicar ideas e información de manera eficaz, ser creativo, mostrar dotes de mando y escurpulosidad, y evidenciar capacidades empresariales” (UNESCO, 2012, p. 196) Para lograr estas competencias, la escuela debe diseñar currículos pertinentes y relevantes que favorezcan en el estudiante la construcción de su proyecto de vida. La escuela no puede estar desligada de la vida de las personas, no puede ser un espacio en donde después de ingresar y cerrar las puertas se olvide del mundo.

Brindar una educación que desarrolle competencias que permitan la construcción de un proyecto de vida de las personas, no sólo es responsabilidad de los maestros y las instituciones Educativas, también es deber del Estado y del sector privado puesto que son ellos quienes tienen la tarea de crear empleos dignos que permitan no sólo el buen desempeño de las personas, sino la realización de cada uno de ellos. En este sentido, la UNESCO (2012) expone:

Si los gobiernos y el sector privado no logran educar y capacitar a los jóvenes y ofrecerles empleos dignos, corren el riesgo de frustrar las aspiraciones de los jóvenes y desaprovechar su potencial. Esto limita las posibilidades de un crecimiento sostenible y compromete los logros de las intervenciones de políticas en otros ámbitos, como la reducción de la pobreza, la salud y la agricultura (UNESCO, 2012, p. 194).

Dicho lo anterior, ofrecer una educación con significado debe tener como prioridad el desarrollo de competencias, las cuales a su vez, deben generar en los estudiantes el interés necesario para desempeñarlas y para esto, el maestro, la escuela y la sociedad deben

brindarle las herramientas necesarias que le permitan tener empleos dignos y de esa manera puedan alcanzar – como se dijo anteriormente- su realización personal

Calidad educativa –desarrollo de competencias– estudiante sujeto de derecho: una educación basada en derechos humanos

Este haz de relaciones en donde se conjuga la calidad educativa, el desarrollo de competencias y al estudiante como sujeto de derecho, permite analizar cómo desde una perspectiva de derechos humanos, se logra promover el desarrollo de competencias, las cuales deben favorecer a las personas en situación de vulnerabilidad, entendiendo la educación como derecho necesario para la realización de los seres humanos.

Basar la educación desde un enfoque de derechos humanos, permite integrar un sinnúmero de elementos como la calidad educativa y todo lo que esto implica. Además, el desarrollo de competencias para poder desempeñarse correctamente en la sociedad y a la suma de estos elementos, se debe anteponer el respeto de los derechos de las personas sin importar su raza, nacionalidad, condición, género, entre otras para poder contribuir no sólo a la realización de las naciones sino también al de las personas que la conforman.

Al establecer la relación calidad educativa- desarrollo de competencias- estudiante sujeto de derecho desde la visión de la IE y desde los discursos de los profesores de básica primaria, se puede decir que la Institución tiene algunos planteamientos que se relacionan con una educación de calidad basada en un enfoque de derechos humanos, puesto que aparecen discursos referidos a la educación inclusiva, donde se promueve el respeto a las diferencias a la personalidad e intereses de los niños, integración de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales NEE a la vida escolar, donde se debe implementar una pedagogía de la diversidad y erradicar prácticas de aula discriminatorias, además de favorecer a la persona discapacitada. Así mismo, se plantea la necesidad de contar con un

currículo pertinente de acuerdo a las necesidades de los niños y que la institución permita la integración de personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas o emocionales.

Por otra parte, los documentos institucionales como el Proyecto Educativo Institucional, el Manual del Convivencia y el Sistema de Evaluación expresan la necesidad de hacer énfasis por el rendimiento académico, desarrollar competencias, formar personas que lean y escriban comprensivamente, transformar los procesos pedagógicos y metodológicos tradicionales, tener un currículo alineado con el PEI, misión y visión para la formación integral desde el preescolar hasta la media técnica y que desarrolle las áreas obligatorias desde la investigación, Además la implementación de acciones curriculares que potencien el arte, la cultura, el deporte y recuperación del medio ambiente y el diseño de planes de estudio acordes a estándares, competencias básicas, ciudadanas, laborales con el fin de transformación de la realidad desde la legalidad con una perspectiva empresarial.

A pesar de encontrarse evidencia en los documentos institucionales que fundamentan la relación definida anteriormente y donde la educación de calidad es sustentada desde un enfoque de derechos humanos, la realidad de la Institución expresada por los profesores, quienes viven un escenario totalmente diferente a lo planteado en los documentos, es otra muy distinta. Esto a razón de que en primer lugar, la concepción de calidad está muy sesgada. Algunos profesores la asumen como la consecución de recursos, aulas, materiales, computadores, espacios físicos y a la obtención de buenos resultados, mientras que otros tienen una postura crítica fundamentada en el desarrollo del sujeto para que alcance su liberación y pueda transformar su realidad o entorno en donde se desenvuelve.

En segundo lugar, los profesores propios de una educación basada en derechos humanos. A estas dos razones, se le suma consideran que en la Institución no se desarrollan competencias, sino que se preparan a los estudiantes para que presenten las pruebas SABER y obtengan buenos resultados. Además, las prácticas de aula tradicionales no favorecen los espacios democráticos una tercera, la cual

tiene que ver con la poca preocupación por promover los derechos de los estudiantes, ya que algunos profesores los consideran como personas que poco se preocupa por aprender, arraigándose, en este caso, los principios de la educación tradicional: el maestro es el que sabe y el alumno es el que aprende, una relación de verticalidad.

Paralelamente a este discurso tradicional, se muestran en otros profesores, un interés por mejorar sus prácticas y hacer de la escuela un lugar propio para el aprendizaje y la convivencia. Aunque reconocen que se preocupan por los resultados dan fé de que no es lo único que tienen en cuenta en el proceso de formación.

Expuesto todo esto, la relación calidad educativa- desarrollo de competencias- estudiante sujeto de derecho, desde perspectiva de la IE La Frontera y los profesores evidencia que los documentos institucionales establecen esta relación de cierta manera coherente, al sugerir que para lograr una educación de calidad desde la perspectiva de derechos humanos se deben considerar elementos como inclusión, el respeto por la diferencia, la diversidad y que además de esto, se debe brindar una educación de calidad que desarrolle habilidades que permitan hacerle frente a los retos de la vida. Sin embargo, la práctica escolar de los profesores muestra otra cosa diferente, al plantearse posturas encontradas que demuestran subjetividad y que hace pensar que cada profesor actúa de acuerdo a como cree.

Teniendo en cuenta el panorama descrito anteriormente, donde se identificaron los discursos que configuran el saber pedagógico de los profesores de básica primaria de la I.E, La calidad educativa, el desarrollo de competencias y el estudiante sujeto de derecho y donde además, se cruzaron entre sí los discursos identificados a partir de las relaciones Calidad - competencias (Una educación para el desarrollo de la Nación) Desarrollo de competencias- proyecto de vida (Una educación con significado) Calidad educativa- desarrollo de competencias- estudiante sujeto de derecho (Una educación basada en derechos humanos). Se presenta a continuación cada uno de los tres elementos metodológicos que constituyen la práctica pedagógica presente en la Institución Educativa.

Desde esta óptica de análisis, se describen los elementos que configuran la práctica pedagógica: Una escuela preocupada por la calidad; un maestro que se resiste pero se resigna a las políticas Estatales y; un saber pedagógico que enrarece la pedagogía

Una escuela preocupada por la calidad educativa

A partir del análisis de los documentos institucionales de la IE, como el Proyecto Educativo Institucional PEI, Manual de Convivencia y el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes, se pudo constatar que la preocupación central del plantel educativo está centrada en la calidad educativa. Lo que constituye una forma particular de ver la educación, debido a que las políticas institucionales intentan articularse con las políticas nacionales y mundiales pero ven de una manera muy sesgada la concepción de calidad.

Teniendo en cuenta esto, la Institución Educativa asume una posición acerca de la calidad educativa en donde los criterios para lograrla están relacionados con la transformación de la infraestructura, la definición de políticas de calidad de acuerdo a los lineamientos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional y que se encuentran contenidos en la guía 34 o guía para el mejoramiento institucional. Para esto, expone la necesidad de enfocar los planes de mejoramiento en función de los resultados de las pruebas SABER y la implementación de un sistema de gestión de la calidad para alcanzar la excelencia y la competencia. Además, plantea que las prácticas de los maestros deben fundamentarse en las pruebas que aplica el Estado.

A partir de lo expuesto, la concepción de calidad educativa asumida por la IE, está vista desde un enfoque de resultados. Al respecto la UNESCO (2007) plantea:

A la calidad de la educación se le atribuyen distintos significados dependiendo del tipo de persona y de sociedad que el país le demanda para formar a sus ciudadanos. Uno de los enfoques más frecuentes es asimilar calidad con eficiencia y eficacia, considerando la educación como un producto y un servicio que tiene

que satisfacer a los usuarios. Sin duda, estas dimensiones son fundamentales, pero insuficientes (UNESCO, 2007, p. 7)

Así mismo, los profesores de básica primaria poseen una visión de calidad educativa relacionada con los resultados, infraestructura, cantidad de estudiantes, en general, recursos; obviando otros aspectos, como el fortalecimiento de procesos académicos, pedagógicos, didácticos y formativos desde las diferentes disciplinas que se enseñan, así como de la necesidad de educar desde una visión de competencias que –como se ha aludido reiteradamente, permitan en los estudiantes desempeñarse en la vida.

Esta preocupación de la Escuela por el asunto de calidad como obtención de resultados, ha impactado la práctica escolar de los profesores, convirtiendo las aulas en espacios de preparación y alistamiento para la presentación de pruebas, dejando a un lado el contexto, la formación ciudadana, artística, cultural y deportiva. Los discursos de calidad, competencias y derechos tienen su presencia en el PEI. No obstante, en el sentir del maestro no son apropiados, al no realizarse un ejercicio pedagógico profundo que permita sentar posición frente a estos discursos. Su visión es miope y su pensamiento pareciera ser que está centrado sólo en la cotidianidad, en lo que pueda hacer cada día, en la rutina. La voz del maestro frente a estos discursos no se escucha, no se siente. Se evidencia aquí, que a pesar de la existencia de apuestas mundiales, nacionales e institucionales referidas a la educación, el maestro no asume con propiedad lo que estas apuestas pretenden, ni tampoco argumenta con validez su posición frente a estas ya sea para apoyarlas, justificarlas o criticarlas

Un maestro que se resiste pero se resigna a las políticas estatales

Las apuestas mundiales y nacionales en el campo educativo, en el marco de una Educación Para Todos EPT, tienen como principal propósito que se brinde una educación de calidad, se desarrollen competencias en los estudiantes y que se les valoren y respeten sus

derechos con el fin de disminuir las desigualdades entre las personas y por ende el de los Estados.

Frente a estas apuestas, se evidencia la resistencia de los maestros; pero esta resistencia se da en conceptos apartados de lo que realmente quieren -en teoría- las políticas mundiales y nacionales, tal vez por la manera en que son implementadas por el gobierno colombiano, o a lo mejor porque su preocupación central es otra cosa que nada tienen que ver con esto.

En este sentido, esta resistencia del maestro es válida. Sin embargo, se queda sin fundamento, al evidenciarse que poco entiende los propósitos por ejemplo de calidad educativa, razón por la cual se resigna a continuar trabajando desde su aula de una manera subjetiva apostándole a lo que él cree conveniente.

El maestro de la IE, vive su mundo en la escuela desde la cotidianidad y la rutina; llegar al salón, saludar, hacer la oración, iniciar con la labor académica de acuerdo a un horario y a unas pautas definidas que a veces no son tenidas en cuenta. Centra su trabajo desde la institucionalidad definida por organismos externos como el Ministerio y Secretaria de Educación o de internos como la Rectoría o la Coordinación. Desarrolla las “clases” haciendo diagnósticos, explicando, asignando trabajo, siempre pendiente de seguir las indicaciones que le dicen cómo debería ser su quehacer, tratando de implementar la interdisciplinariedad. Y organiza sus encuentros así tenga que replantearlos después.

Además de vivir su mundo desde la cotidianidad y la rutina, el maestro reflexiona desde su actuar acerca del desarrollo de sus procesos. También lo hace de la responsabilidad que tiene frente a sus alumnos y reflexiona sobre su preparación. Así mismo, se siente subordinado, cuestionado y en segundo plano “el maestro no tiene voz ni voto” (FT8N3P7).

Pensar el maestro desde estas perspectivas -la cotidianidad y la reflexión- permite comprender, que su preocupación, aparte de generar estrategias para obtener buenos resultados, está centrada

en el cumplimiento y no en la implementación de las políticas estatales que así se lo exigen. Reconoce que existen unos lineamientos institucionales que orientan su labor y que su ejecución requiere de estudio, compromiso y capacidad para transformar. Sin embargo, su labor la desarrolla de acuerdo a su pensamiento, conocimientos, habilidades y actitudes que mejor se adecuen a la situación que vive en su diario acontecer. De ahí, que sea un maestro, que aunque se resista a las políticas estatales, termina resignándose y aceptándolas.

Un saber pedagógico que enrarece la pedagogía

Teniendo en cuenta que el saber pedagógico es una noción metodológica que reúne discursos acerca de la enseñanza y la educación y que estos, se pueden encontrar dispersos en registros que recogen la historicidad de la pedagogía, la difusión llevada por los organismos del Estado, la adecuación social del discurso para efectos del poder ya sea político o económico, la producción de saber, los registros propios de las instituciones como manuales, documentos; las posiciones que asume el sujeto al hablar, entre otros. Se expone, que el saber pedagógico presente en la IE desconoce el papel de la pedagogía como saber necesario en la vida de la Escuela.

En este caso y tomando como referencia la concepción de pedagogía expuesta por Zuluaga como “la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas” (Zuluaga, 1999, p. 11) se hace necesario entender los diversos problemas que está presenta y que la han llevado a un estado –como lo llama Olga Lucía– de enrarecimiento, que ha provocado su conceptualización desarticulada, atomización, subordinación e instrumentación y que para el caso concreto de la I.E., esto problemas no han sido la excepción.

En el caso de la conceptualización desarticulada de la pedagogía, se puede decir que en la Institución Educativa, ésta es asumida desde una perspectiva más bien administrativa –administración educativa– donde se relaciona con el discurso de la calidad y los demás procesos necesarios para alcanzarla como eficacia y eficiencia. En

este sentido, la pedagogía se diluye y no se le dan los atributos necesarios relacionados con el campo que a esta le corresponde. “La pedagogía está conformada por un conjunto de nociones y prácticas que hablan del conocimiento, del hombre, del lenguaje de la enseñanza, de la escuela y del maestro, a propósito del acontecimiento de saber: la enseñanza” (Zuluaga, 2011, p. 36)

Frente al problema de la atomización de la pedagogía, se puede decir que existe una confusión conceptual y práctica al referirse a ella como didáctica o peor aún, creer que la pedagogía sólo son los recursos con los que cuentan las instituciones educativas y que pueden ser utilizados por los maestros para orientar sus clases. Se concluye entonces, que si no hay recursos entonces no hay pedagogía.

Por otra parte, la pedagogía en la IE es subordinada, no por otras ciencias, sino por el discurso normativo que impone un horario, unas materias que dar, unos lineamientos que seguir, unas normas que cumplir, unos temas que hay que impartir. No se habla de pedagogía, se habla de sistemas evaluativos, rutas de atención, manuales de convivencia, sistemas de gestión de la calidad, eventos socioculturales, evaluación docente, entre otros, desconociendo la importancia que tendría la pedagogía para el desarrollo de cada uno de estos aspectos.

Sumado a lo anterior, la instrumentalización de la pedagogía se evidencia en “la reducción de la enseñanza a procedimientos operativos que conducen a aprendizajes” (Zuluaga, 2011, p. 27). La labor del maestro se limita a planear, desarrollar y evaluar sus clases de acuerdo a unos requerimientos determinados o por el Estado, la Institución o peor aún, por personas que no han estudiado la realidad, ni el contexto en que se desenvuelve la escuela. Además, esta labor es vigilada y controlada para verificar el estado de cumplimiento y de alcance que tiene su desempeño.

Al instrumentalizarse el campo de la pedagogía las funciones del maestro van a predominar sobre sus funciones intelectuales, acentuando su papel de vigilar e instruir al amparo de operaciones psicotécnicas. Ahora bien, estas funciones de vigilancia no sólo las

ejerce el maestro sobre el alumno, sino también la escuela sobre el maestro, y a su vez el Estado sobre la escuela (Zuluaga, 2011, p. 27).

Finalmente queda claro, que uno de los saberes y quizás el más importante dentro de las instituciones educativas y para el maestro es sin duda alguna el de la pedagogía. Sin embargo, este saber se encuentra ausente, pareciera ser que ya no es lo fundamental para el desarrollo de la escuela – sin desconocer otros elementos que también lo son- pareciera ser que la obtención de resultados en pruebas, desarrollar competencias y fomentar el respeto a los derechos de las personas, se pudiera dar en el interior de la escuela sin la pedagogía y tal vez, una razón que sustente dicha afirmación, es el enrarecimiento que esta ha tenido y a la poca voluntad que ha tenido el maestro para rescatarla.

El saber del maestro en este caso, es un saber normativo el cual no produce un conocimiento analítico ni reflexivo sobre lo que ocurre en la escuela y en las aulas, solo nutre las planillas de notas, desarrolla cuidadosamente un programa, diligencia formatos, asiste a reuniones, califica y aplica pruebas. “El trabajo del maestro es el punto final del proceso de planeación, el punto de llegada; él no interviene para decidir sino para dosificar, todo le llega de fuera de la escuela” (Zuluaga, 1999, p. 155).

La pedagogía en este caso, es la gran ausente, se encuentra oculta, sin descubrir, latente, esperando a ser la protagonista en la escuela y en el saber del maestro

Conclusiones

Los tres grandes discursos identificados: calidad educativa, desarrollo de competencias y el estudiante sujeto de derecho, permitieron evidenciar la posición de los maestros de la IE, descubriéndose que estos discursos a pesar de ser asumidos a su manera por la Institución, no han sido apropiados, viéndose que los maestros tienen posturas sesgadas que demuestran su poco interés y preocupación por su manejo e implementación.

El maestro de básica primaria de la I.E no está construyendo saberes para controvertir o proponer, su saber es normativo, sólo para nutrir los sistemas sin que se genere un conocimiento analítico. Además, el maestro no está conceptualizando, explicando ni aplicando los conocimientos referentes a la enseñanza, está obviando la pedagogía como disciplina capaz de lograr todo lo anterior

En el saber pedagógico está ausente la pedagogía, esta ha pasado por un proceso de enrarecimiento siendo asumida por los maestros de manera instrumental, ignorando su importancia y valor en los desarrollos formativos de los estudiantes

Referencias

- Bellourd R. (1973). *El libro de los otros*. Ed. Anagrama, Barcelona, p. 16
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1290 del 16 de abril de 2009.
- Dulzaides Iglesias, María Elinor & Molina Gómez, Ana María (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2), 1. Recuperado en 05 de junio de 2016, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S102494352004000200011&lng=e&tlng=.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hernández, S. R., Fernández, C.C. & Baptista, L. P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Quinta edición, México, Editorial McGraw Hill.
- Martínez, B. A. (1990). "Una mirada arqueológica de la pedagogía". En: *Pedagogía y saberes*, No. 1. Bogotá: Facultad de Educación/UPN, pp. 7-13.
- Martínez, B.A. Castro, J. O. & Martinez, N.C. (1994). *Currículo y modernización, Cuatro décadas de educación en Colombia*. Pág. 167.
- Ministerio de Educación Nacional (2008). *Guía para el mejoramiento institucional No 34*. Bogotá. Cargraphics S.A.
- Muñoz, D. A. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, año 7, No 2, diciembre 2006. Pág. 193-207.

- Quiceno, H. (2014). *Epistemología de la pedagogía*. Ediciones pedagogía y educación.
- Taylor y Bogdan (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós, Barcelona, Buenos Aires y México.
- UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos*. Buenos Aires, Argentina.
- UNESCO (2012). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2012. Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación*. París, Francia.
- Vasco, Carlos (1985). *Tres estilos de trabajo de las ciencias sociales*. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional. Recuperado en 22 de junio de 2016 de http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/177/TresEstilosdeTrabajo_1_.pdf
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e Historia*. Bogotá: Antrophos.
- Zuluaga, O. L. (2005). *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*. Magisterio.
- Zuluaga, O. L. (2011). *Pedagogía y epistemología*. Magisterio.

Capítulo 20

Incidencia de la formación por competencias en el abogado: la evolución en el sistema de fuentes y la investigación jurídica como factores determinantes¹

*Sergio Hernando Castillo Galvis²,
Andrea Johana Aguilar Barreto³*

Resumen

El presente capítulo es resultado de un trabajo de investigación que tiene por objetivo analizar la incidencia de la formación por competencias en el abogado teniendo como presupuesto dos elementos: i) La evolución en el Sistema de Fuentes y; ii) La investigación jurídica y socio-jurídica frente a la solución de casos propuestos. Para ello, metodológicamente se utilizó un interés disciplinar práctico materializado en un enfoque cualitativo de tipo hermenéutico, como método el estudio de caso sobre un profe-

-
- 1 Capítulo resultado de investigación: Caracterización de las prácticas pedagógicas en formación de Abogados. Liderado por el Grupo de Investigación Altos estudios de frontera ALEF.
 - 2 Abogado. Candidato a Magíster en Derecho Administrativo. Asesor Jurídico Cámara de Comercio de Cúcuta.
 - 3 Abogada, Universidad Libre. Administradora, ESAP. Licenciada en Lengua Castellana, Universidad de Pamplona. Doctora en Educación, UPEL. PhD (c), innovación educativa y TIC, Especialista en Orientación de la conducta, Universidad Francisco de Paula Santander. Especialista en Administración Educativa, UDES.

sional egresado de la facultad de Derecho de la Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta, teniendo como resultado que la evolución frente a la concepción del precedente judicial obligatorio, el control de convencionalidad y la investigación jurídica son criterios determinantes en la formación del abogado, constituyéndose como factores determinantes a tener en cuenta en todos los procesos y procedimientos referentes a la formación de un profesional del derecho.

Palabras clave: Formación por competencias, proyecto Tuning para Latinoamérica, sistema de fuentes jurídicas, investigación jurídica, control de convencionalidad.

The Impact of Competence-Based Training Methods in Preservice Lawyers: Source System Evolution and Legal and Socio-Legal

Abstract

The present chapter is a case study whose aim is to analyze the impact of competence-based training methods in preservice lawyers. The analysis is based on two fundamental elements: source system evolution and legal and socio-legal research when facing a particular case. The methodology included a practical-disciplinary interest applied on a hermeneutic-qualitative approach. The informant is a graduate lawyer of the Simón Bolívar University in Cúcuta (Colombia). The findings show that the evolution of the perceived obligatory and judicial precedent, conventionality control and legal research are significantly determining factors in lawyer training. Furthermore, these aspects ought to be taken into account throughout lawyer training processes.

Keywords: Competence-based training, Tuning project for Latinamerica, source system, legal research, conventionality control.

Introducción

Con el pasar de los tiempos y a partir del carácter dinámico que ostenta el derecho, dada su naturaleza social, la formación del abogado ha sido un tema a tener en cuenta a partir de los postulados fijados con la escuela anti-formalista y los preceptos establecidos por la Corte Constitucional frente a la función social (Sentencia C-290. 2008) que debe desempeñar el abogado en el Estado Social de Derecho –definido a partir de la Constitución de 1991– teniendo en cuenta que fue a partir de esta que sufrió una transformación en su concepción marcada abiertamente por la categoría reforzada de protección que adquiere la persona en el ámbito nacional e internacional.

Desde hace varios años, y a partir de lo postulado por la Unesco, bajo la perspectiva de Jacques Delors, en materia de formación profesional, se determinó adoptar un sistema educativo por competencias. Al respecto y como definición de definición de competencia desde el enfoque complejo de Educación, propuesto por Edgar Morín estudiado por Sergio Tobón (2008) quien señaló que son “Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento” (p. 5).

Aunado a lo anterior, la investigación como objeto de estudio ha sufrido igualmente una transición respecto a las necesidades propias de los profesionales de cualquier disciplina, entendiendo que abandonó el anacrónico lugar del sujeto encerrado en una biblioteca, para otorgar un carácter dinámico y finalista de la investigación frente al sujeto - profesional generador de nuevo conocimiento y la eventual solución de problemas sociales teniendo como presupuesto cifras y resultados serios de procesos investigativos que permitan potencializar los objetivos propuestos en su ejercicio profesional.

Justamente para alcanzar este tipo de visión de *competencias* se han propuesto alternativas de mejoramiento a partir de determina-

ciones alcanzadas, dado que el proceso en el aula de clase resultaba insuficiente frente a las necesidades propias de la Sociedad dado el carácter social que ostenta el derecho, fue así como se concibieron los Semilleros de investigación como “una estrategia pedagógica extracurricular que tiene como finalidad fomentar la cultura investigativa en estudiantes del pregrado que se agrupan para desarrollar actividades que propendan por la formación investigativa, la investigación formativa y el trabajo en red” (COLCIENCIAS, 2006 citado por González, 2008, p. 186).

Este trabajo de investigación es el resultado de un proceso que tuvo como categorías los siguientes elementos y que metodológicamente serán desarrollados a continuación: i) El impacto ejercido por la evolución en el Sistema de Fuentes Jurídicas en Colombia frente a la formación del abogado, abordando un espacio novedoso: su formación hacia el control de convencionalidad; ii) El proyecto Tuning para Latinoamérica como una alternativa de compilado en materia de competencias para los abogados; iii) El papel determinante que juega la investigación jurídica y socio-jurídica en la formación de los profesionales del derecho a partir de las necesidades de la Sociedad Colombiana, para tal fin proponiendo; iv) Un estudio de caso de un abogado, con formación para la investigación, egresado de la Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta.

Metodología

Como marco metodológico se tomó un interés práctico (Vasco, 1985, p. 1) con enfoque cualitativo de tipo hermenéutico (Sandoval, 1994), utilizando como método el estudio de caso (Martínez, 2011) y técnicas de recolección de datos el análisis del discurso y la entrevista, siendo instrumentos la matriz de análisis y el cuestionario de preguntas formuladas respectivamente. La población y muestra estuvo determinada por egresados de la Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta con participación activa en eventos científicos semilleros de investigación.

Hallazgos

La evolución en el sistema de fuentes jurídicas frente a la formación del abogado

Sin lugar a dudas el Sistema Jurídico Colombiano sufrió un cambio importante con la Constitución del año 1991, teniendo en cuenta la evolución acerca de la concepción de la persona otorgando carácter prioritario y de reforzada protección en el Estado Social de Derechos, bajo el entendido que en palabras de la Corte Constitucional (Sentencia C-596, 1999), *éste se erige sobre los valores tradicionales de la libertad, la igualdad y la seguridad, pero su propósito principal es procurar las condiciones materiales generales para lograr su efectividad y la adecuada integración social*. Sin embargo, existieron cambios estructurales de corte jurídico que modificaron las modalidades y mecanismos de protección de los derechos fundamentales, así como su propia concepción y determinación, encontrando nuevos elementos como el bloque de constitucionalidad (Artículo 93 superior), los derechos fundamentales innominados⁴ (Artículo 94 superior), la interpretación conforme frente a instrumentos internacionales (Corte IDH. Ferrer McGregor. 2010), la acción de tutela (Artículo 86) y otros medios de protección y efectivización, así como la creación de la Corte Constitucional (Artículo 239 superior) como órgano de cierre de todas las jurisdicciones.

Adicionalmente al carácter garantista amplio, otorgado a la persona, conlleva un cambio en la concepción que hasta el momento se

4 Derivados del respeto a la dignidad humano como “*principio de principios*” al señalar (Corte Constitucional. Sentencia T-881. 2012 que: “Más aún, si la propia Corte ha concluido que la dignidad es un principio constitucional, y un elemento definitorio del Estado social de derecho colombiano, al que como tal, le corresponde una función integradora del ordenamiento jurídico, constituye un parámetro de interpretación de los demás enunciados normativos del mismo y sobre todo es la fuente última, o el “*principio de principios*” del cual derivan el fundamento de su existencia-validez buena parte de los llamados derechos innominados”.

tenía sobre el sistema jurídico colombiano y las formas para resolver problemas de este ámbito, siendo que el artículo 4° superior consagra el *principio de la supremacía constitucional*, traducido en que cualquier norma que resulte contraria a la Constitución, se aplicará de manera preferente ésta, además del imperio de la Ley, al que hace referencia el artículo 230 superior, pero que sería interpretado por la Corte Constitucional (Sentencia C-539, 2011) bajo el presupuesto que este término compuesto debía comprenderse como (ii) *el entendimiento del imperio de la ley, a la que están sujetas las autoridades administrativas y judiciales, debe entenderse (sic) como referido a la aplicación del conjunto de normas constitucionales y legales, incluyendo la interpretación jurisprudencial de los máximos órganos judiciales*.

En la vigencia de la Constitución de 1886 existía una primacía legal, incluso sobre las normas constitucionales, además de consagrar la con guración de la jurisprudencia y la doctrina probable como criterios de la postura jurídico-jurisdiccional establecida. No obstante, adicionado a la concepción amplia del imperio de la ley, surgen algunos aspectos que reafirman el carácter de aplicación inmediata y directa de la Constitución (Velandia E. 2015) bajo dos posturas novedosas: i) La existencia de un Estado Constitucional - Convencionalizado y; ii) El ejercicio de control de convencionalidad por vía bloque de constitucionalidad que permita cumplir con el objeto, sentido y fin de la CADH, es por ello que se debe tener en cuenta todas las fuentes del derecho originadas con ocasión de la Constitución de 1991, especialmente el dinamismo adquirido con el control de constitucional y de convencionalidad, cuando por mandato de la Corte IDH, este debe realizarse de forma continua, ex-officio exhortando a los Estados a establecer las medidas que considere pertinentes para su admisibilidad y procedibilidad (Corte IDH. Caso Aguado Alfaro Vs Perú. 2006).

Es de esta forma como en la historia reciente del Sistema Jurídico Colombiano la identificación de dos momentos cronológica y jurídicamente diferentes, siendo la Constitución de 1991 un hito en la determinación de una nueva postura frente a las fuentes del derecho retirando el carácter sacramental de la ley, otorgando relevancia y

aplicación jurídica directa a la Constitución y consagrando el carácter fundamental de los derechos y garantías de la persona bajo la propia evolución de los Sistemas de Protección de los Derechos Humanos, tal es el caso del principio pro-homine (art. 29 CADH) previsto en la Convención Americana sobre Derechos Humanos.

El dinamismo del derecho y las condiciones sociales han conllevado que el papel de la Corte Constitucional sea preponderante en la protección de los derechos fundamentales de la persona a través del control de constitucionalidad abstracto (Vr. en ejercicio de la acción constitucional) y el concreto por vía de tutela, teniendo en cuenta que a través de su precedente vinculante (Sentencia C-836.2001) ha realizado una arqueología constitucional - en términos de López D (2010)- entendiendo que dado su carácter abstracto de la norma jurídica constitucional requiere su concreción para asegurar su efectividad. En vista de lo anterior a continuación serán señalados elementos que corroboran la función de la H. Corte Constitucional en materia de efectividad de derechos fundamentales a través del precedente judicial obligatorio.

Previo a la Constitución de 1991 se concebían la doctrina probable y la jurisprudencia como los medios para dirimir los conflictos (en sentido concreto) en donde la ley resultaba insuficiente, concibiendo que tres decisiones uniformes dadas por la Corte Suprema, como tribunal de casación, sobre un mismo punto de derecho, constituyen doctrina probable, y los jueces podrán aplicarla en casos análogos, lo cual no obsta para que la Corte varíe la doctrina en caso de que juzgue erróneas las decisiones anteriores (Ley 153.1887). Sin embargo, la H. Corte Constitucional ha determinado elementos acerca del concepto y vinculatoriedad del precedente judicial en ejercicio de su función como intérprete natural de la Constitución.

La providencia hito fundadora de línea, que fuese materia de estudio por Diego Eduardo López Medina en sus libros “Derecho de los Jueces” (2010) y “Eslabones del Derecho “ (2015), es la Sentencia C-836 (2001) en el cual el Tribunal realiza el respectivo estudio de exequibilidad sobre el artículo 4º de la ley 169 de 1896, y entendería

que la función del juez tiende a constituirse como un agente racionalizador e integrador del derecho dentro de un Estado, concibiendo además dos modalidades del precedente: i) El precedente vertical y; ii) El precedente horizontal.

La H. Corte Constitucional definió como fundamentos del precedente judicial obligatorio los siguientes (Sentencia C-621.2015):

Respecto de la obligatoriedad de la jurisprudencia constitucional, la Sentencia C-539 de 2011 reitera que esta se fundamenta en (i) el respeto al principio de la seguridad jurídica, el cual implica el respecto (sic) por las normas superiores y la unidad y armonía de las demás normas con éstas, de manera que al ser la Corte Constitucional el órgano de cierre de la jurisdicción constitucional, “sus determinaciones resultan ser fuente de derecho para las autoridades y particulares, cuando a través de sus competencias constitucionales establece interpretaciones vinculantes de los preceptos de la Carta”; (ii) la diferencia entre *decisum*, *ratio decidendi* y *obiter dicta*, ratificando la obligatoriedad no solo de la parte resolutive sino de los contenidos de la parte motiva de las sentencias, en el control abstracto de constitucionalidad como en el concreto, que son determinantes para la decisión o constituyen la *ratio decidendi* del fallo; y (iii) las características de la *ratio decidendi* y, por tanto, de la jurisprudencia como fuente de derecho, por cuanto “la *ratio decidendi* de las sentencias de la Corte Constitucional, en la medida en que se proyecta más allá del caso concreto, tiene fuerza y valor de precedente para todos los jueces en sus decisiones, por lo que puede ser considerada una fuente de derecho que integra la norma constitucional.

Finalmente, y en pleno reconocimiento del lugar del precedente judicial en el Sistema de Fuentes Jurídicas, ha otorgado un nivel especial en su aplicación teniendo en cuenta que ha señalado el Máximo Tribunal que “para la vigencia de un orden justo y la efectividad de los derechos y libertades de las personas, existe una obligación *prima facie* de seguirlo y, en el caso que la autoridad judicial decida apartarse, debe ofrecer una justificación suficiente. Incluso la jurisprudencia ha reconocido que la acción de tutela procede contra

providencias judiciales cuando éstas violan el precedente aplicable” (Sentencia C-284.2015).

Adicionalmente al precedente judicial obligatorio determinado por los órganos de cierre de las diferentes jurisdicciones, y especialmente de la Corte Constitucional, se ha presentado un elemento adicional derivado de la creación del Control de Convencionalidad como producto de la ratificación y aprobación de un instrumento internacional que reconoce la competencia contenciosa de la Corte IDH como órgano jurisdiccional del Sistema Interamericano de Derechos Humanos que tiene por origen la propia CADH. De esta forma existiría una nueva evolución en materia de fuentes, teniendo en cuenta que es obligación de todas las autoridades públicas (Corte IDH. Caso Gelman Vs Uruguay. 2011) ejercer un control de convencionalidad ex-offici (Corte IDH. Caso Aguado Alfaro Vs Perú.2006) evaluando la compatibilidad entre las normas internas y las disposiciones de la CADH, y la interpretación que de esta realice la Corte IDH (Corte IDH. Caso Almonacid Arellano Vs Chile.2006) velando por efecto útil de su objeto y fin del instrumento

En sus inicios el control de convencionalidad se encontraba como función concentrada en la Corte IDH de acuerdo a lo establecido en un voto razonado del juez Sergio García Ramírez en el caso Myrna Mack Chang Vs Guatemala (Corte IDH. 2003) y propiamente el órgano jurisdiccional menciona su existencia - concentrada- en el caso Tibi Vs Ecuador (Corte IDH). Sin embargo, para el caso que ocupa sería en Almonacid Arellano Vs Chile (Corte IDH) en donde consagra la existencia del control difuso de convencionalidad⁵ estableciendo

5 Además, la misma Corte IDH ha previsto la relevancia del Control de Convencionalidad en el cumplimiento de sus órdenes, al señalar en el caso Gómez Lund Vs Brasil que: *“La Corte insiste en la obligación de los jueces y tribunales internos de efectuar un control de convencionalidad, máxime cuando existe cosa juzgada internacional, ya que los jueces y tribunales tienen un importante rol en el cumplimiento o implementación de la Sentencia de la Corte Interamericana. El órgano judicial tiene la función de hacer prevalecer la Convención Americana y los fallos de esta Corte sobre la normatividad interna, interpretaciones*

la obligación de todos los jueces en ejercer una “especie de control de convencionalidad” entre las normas internas y las disposiciones de la CADH, así como la interpretación que de ella realice la Corte IDH. Como valor agregado el mismo Tribunal ya había consagrado la configuración de la violación per se de la CADH cuando exista (Corte IDH. OC-14/94. paf. 50) “la promulgación de una ley manifiestamente contraria a las obligaciones asumidas por un Estado al ratificar o adherir a la Convención constituye una violación de ésta y que, en el evento de que esa violación afecte derechos y libertades protegidos respecto de individuos determinados, genera responsabilidad internacional para el Estado”, criterio que sería ratificado en el Caso Barrios Altos Vs Perú (Corte IDH. 2002), siendo que desconocer u omitir las disposiciones de los tratados y su interpretación conllevaría una orden jurisdiccional por la Corte IDH de realizar su retiro del Sistema Jurídico incluso constitucionales como en el Caso La Última Tentación de Cristo Vs Chile (Corte IDH. 2001).

Todo lo anterior permite concluir que el Sistema de Fuentes Jurídicas en el Ordenamiento Jurídico Colombiano ha sufrido cambios importantes frente a los principios, valores y reglas que debe tener en cuenta un juez de la República a la hora de propender la verdad, la prevalencia del derecho sustancial y el alcance de una justicia material, como lo señaló la H. Corte Constitucional en la Sentencia SU-768 (2014) en relación con el rol del juez en el Estado Social de Derecho. En materia de formación del abogado resulta relevante tener en cuenta que no solo el ordenamiento jurídico interno se vuelve de obligatorio cumplimiento sino que ahora, en virtud de las disposiciones de la CADH - por ejemplo- y la jurisprudencia de la Corte IDH, es deber de las autoridades públicas ejercer el control de convencionalidad, es decir, el funcionario debe contar con las competencias requeridas respecto al conocimiento de las disposiciones de un instrumento internacional, así como las interpretaciones que de este realice el órgano jurisdiccional natural que conlleve la concreción en

y prácticas que obstruyan el cumplimiento de lo dispuesto en un determinado caso” (p. 20).

la aplicación de los derechos, garantías, principios y valores consagrados, aplicable en casos de similares circunstancias, sin importar el ámbito, jerarquía o disciplina especializada de ejercicio profesional.

Formación por competencias: el proyecto Tunning para Latinoamérica

El proyecto Alfa Tuning para Latinoamérica (2004 - 2008) busca “afinar” las estructuras educativas de América Latina iniciando un debate cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia. Es un proyecto independiente, impulsado y coordinado por Universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos, ampliando la comisión europea la convocatoria del programa a ocho nuevas áreas del conocimiento: Arquitectura, Derecho, Enfermería, Física, Geología, Ingeniería Civil, Medicina y Química, incorporando 120 nuevas Universidades Latinoamericanas. Para el caso del derecho (p. 109) luego de realizar una descripción histórico-contextual se coincidió en la conveniencia de profundizar en un modelo educativo basado en el desarrollo de competencias de los estudiantes, para que fuera previamente discutido, consensuado y validado por académicos, estudiantes, graduados y empleadores.

Para el caso colombiano, el maestro Hernán Olano García (2007) hizo una propuesta específica en relación con las competencias que deben generarse y/o ser fortalecidas en el estudiante de derecho que se verá reflejado en el correcto ejercicio profesional del abogado como operador jurídico, independiente a la función que desempeñe como juez, litigante, funcionario público o asesor jurídico de entidades público/privadas. En este apartado y con fines pedagógicos, me permito citar el compilado de competencias establecidas por el autor, sugiriendo especial atención en aquellos con enfoque a una cultura investigativa y generadora de nuevo conocimiento:

Actúa en forma ética y transparente con responsabilidad social, buscando de manera leal y eficiente la justicia y la equidad en sus

actuaciones, para defender adecuadamente los intereses de quienes representa.

1. Actúan con capacidad jurídica, con el apoyo técnico necesario para ejercer el debido proceso, razonado y con argumentos, ante autoridades judiciales o administrativas.
2. Conoce, interpreta y aplica los principios generales del Derecho y del ordenamiento propio de su país, así como las diferentes normas del sistema jurídico nacional e internacional en casos concretos.
3. Posee capacidad para dialogar y debatir desde una perspectiva jurídica y con conciencia crítica, comprendiendo las distintas teorías y conceptos, jurídicos y filosófico del Derecho, con el efecto de articularlos y proponer y tomar una solución jurídica razonada.
4. Posee capacidad para decidir si las circunstancias de hecho son suficientemente claras para poder adoptar en Derecho una decisión bien fundada.
5. Considera la importancia y la pertinencia del uso de los Medios Alternativos de Solución de Conflictos MASC
6. Posee capacidad para redactar textos y expresarse de manera adecuada en forma verbal y escrita con un lenguaje fluido y técnico-jurídico, así como con una adecuada gramática acorde con las actualizaciones idiomáticas recientes.
7. Es capaz de enfrentar nuevas situaciones y de contribuir a formular soluciones jurídicas en casos generales y particulares.
8. Posee capacidad para aplicar sus conocimientos de manera eficaz en un área determinada de su profesión.
9. Posee capacidad para analizar una diversidad muy amplia de trabajos complejos en relación con el Derecho y de sintetizar sus argumentos en forma precisa.

10. Comprende adecuadamente los fenómenos políticos, sociales, económicos, personales y psicológicos—entre otros, considerándolos en la interpretación y aplicación del Derecho.
11. Posee capacidad de ejercer su profesión trabajando en equipo, bien sea con colegas o con expertos de otras carreras, contribuyendo de manera efectiva en la solución de casos.
12. Posee capacidad para ejercer la investigación científica en su actividad profesional.
13. Posee capacidad para utilizar la tecnología, así como los avances de ésta, en la búsqueda de la información relevante para ejercer su carrera, así como para actualizarse profesionalmente.
14. Conocer al menos una lengua extranjera distinta a la materna, que le permita actuar eficientemente en el ámbito jurídico
15. Está comprometido con los Derechos Humanos y con el Estado Social y Democrático de Derecho”.

Lo anterior permite afirmar que bajo la concepción de Olano García el abogado debe ser un profesional integral que conjugue los distintos saberes: a) saber conocer, relacionado con el conocimiento del catálogo de normas sustanciales y adjetivas que le permitan solucionar un problema jurídico real, haciendo uso de las fuentes del derecho como el precedente judicial y el control de convencionalidad; b) saber hacer, por ejemplo con capacidad para expresar de manera verbal o escrita, con el léxico jurídico - investigativo adecuado, especialmente en espacios disciplinares y científicos de circulación del conocimiento; c) saber ser, cuyo fundamento es el aspecto intrapersonal e intraprofesional, requiriendo actuar en forma ética y transparente con responsabilidad social, buscando ser un medio para la garantía y protección de los derechos fundamentales y; d) saber convivir, enfocado al trabajo en equipo y que podría resumirse con la capacidad de ejercer su profesión trabajando en equipo, bien sea con colegas o con expertos de otras carreras, contribuyendo de manera efectiva en la solución de casos (Olano H, p. 392), estas denominaciones serán abordados con posterioridad en el presente trabajo.

La formación para la investigación jurídica y sociojurídica como competencia.

Desde varias anualidades precedentes el tipo de formación sufrió una transformación asumiendo el enfoque por competencias, entendiendo por estas (Sergio Tobón, 2008) “procesos complejos de desempeño con idoneidad” y específicamente las investigativas se han constituido como elementos de importancia a la hora de propender por una correcta formación de los profesionales en Colombia, razón por la cual se ha apostado a su generación y fortalecimiento en pro de alcanzar niveles de calidad.

Las competencias investigativas se definen según Borjas (2000) citado por Marcano, Aular y Moronta (2009), como “las capacidades y actitudes del profesional de someter a crítica lo que hace, cómo lo hace y cómo hacerlo mejor, con dominio de la lógica para resolver cualquier problema; es decir, en una reelaboración del saber” (p.4) y se caracterizan por la capacidad o habilidad del profesional (de cualquier disciplina hoy en día) para analizar y comprender, con actitud crítica, la dinámica propia de la sociedad como entorno y contexto, y de ello generar potencialidades científicas que permitan: i) La solución de un problema propuesto y; ii) Generación de nuevo conocimiento en el respectivo ámbito de ejercicio profesional.

El maestro Marco Gerardo Monroy Cabra (1999) efectuando una reseña acerca de la enseñanza del derecho en Colombia encontró debilidades que aún a hoy podrían mantenerse, señalando entre estos: “a) Ausencia de investigación jurídica y socio-jurídica; b) Poca actividad en materia de publicaciones; f) Faltan en la enseñanza del derecho, los componentes interdisciplinarios, humanista, internacional, ético, e investigativo. De forma concordante los profesores Vicuña y Ramírez (2012) expresan en su artículo “La práctica pedagógica en el proceso de formación del abogado en Colombia” producto de la ejecución del proyecto de investigación “Los Procesos de formación en el campo del derecho frente a la nueva estructura jurídica colombiana” señalan que “El aprendizaje del Derecho, mediante la utilización de prácticas pedagógicas permeadas por la investigación en el aula,

debe iniciarse desde el primer semestre de formación jurídica y mantenerse durante todo el desarrollo del plan de estudio. Ello debe ser así porque la Epistemología y la Metodología de la línea de investigación no solo sirven al estudiante para construir y ejecutar proyectos de investigación, sino también para utilizarla al momento de abordar en forma adecuada la solución de los litigios” (p. 150).

No obstante, los diagnósticos realizados y estadísticas alcanzadas, se perpetúa una deficiencia materializada en la imposibilidad de estudiar el derecho desde una visión investigativa, como lo manifiesta Witker J. (2008, p. 943) al aducir que América Latina, en materia de investigación jurídica, se encuentra en una crisis generalizada con posibles causas que justifican la situación

- a) El predominio de la concepción positivista-formalista del derecho; b) El aislamiento de los estudios jurídicos respecto al resto de las ciencias sociales que impiden enfoques globales a los problemas jurídicos; c) Una concepción binaria entre teoría y práctica, externo-interno, ser-deber ser, estructura-función, etcétera, que parcializa y segmenta el fenómeno jurídico de su contexto sociocultural, y finalmente, d) Una enseñanza jurídica discursiva, memorística y repetitiva que omite todo juicio crítico y participativo de estudiantes pasivos y esencialmente receptivos.

Es de esta forma como los semilleros de investigación se convierten en una alternativa para fortalecer las competencias investigativas en los profesionales del derecho en formación teniendo en cuenta que al interior de las cátedras no se cuenta con la cultura de enseñar el derecho en aplicación de la investigación, siendo necesaria su adopción como herramienta para la solución de problemas jurídicos concretos. Al efectuar los respectivos análisis fue posible determinar que las competencias investigativas resultan transversales a los saberes propios para un correcto ejercicio profesional del abogado entendiendo: el saber conocer –elemento cognitivo–, el saber hacer –elemento teórico-práctico–, el saber ser –elemento ético– y el saber convivir –elemento relacional–, criterios que serán desarrollados a profundidad en el capítulo ulterior.

Estudio de caso en el programa de Derecho de la Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta

En desarrollo del diseño metodológico de investigación propuesto se aplicó el método de estudio de caso y como técnica una entrevista semiestructurada a un profesional del derecho egresado de la Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta con trayectoria investigativa en su formación como abogado al interior del claustro universitario, teniendo como categorías de investigación los cuatro componentes de una competencia bajo el enfoque complejo: a) El saber conocer; b) El saber hacer; c) El saber ser y; d) El saber convivir. Lo anterior propende determinar la incidencia que tiene la formación extra-curricular de los semilleros de investigación en el futuro abogado teniendo como presupuesto la evolución en el sistema de fuentes y el desempeño esperado de un profesional del derecho en ser el mejor vehículo para asegurar el derecho al acceso a la administración de justicia y la prevalencia de los derechos fundamentales constitucionales.

a) El saber conocer

Un elemento fundamental a la hora de abordar el estudio de cualquier disciplina es el componente cognoscitivo, traducido en que el profesional del derecho debe contar con los insumos de la ciencia del derecho que le permitan resolver problemas jurídicos concretos y alcanzar la respectiva solución, luego de la construcción de una teoría del caso (en cualquier ámbito), que conjugue todas las fuentes jurídicas aplicables - convencionales, constitucionales, legales y reglamentarias- en sus niveles normativos y jurisprudenciales. El saber conocer según Pérez (2012) es concebido como:

El tipo de competencias que llevan a identificar un problema, búsqueda, selección y sistematización de información, comprensión, análisis, síntesis, evaluación, inducción y deducción del conocimiento; corresponde al manejo conceptual que los estudiantes tienen sobre el saber específico y su aplicación en contextos sociales, la ac-

ción de conocer es esencial para afianzar el pensamiento científico, buscar soluciones, tener un pensamiento autónomo y crítico (p. 13).

De acuerdo a las manifestaciones realizadas, el profesional del derecho afirma haber alcanzado –entre otros– los siguientes fundamentos del saber conocer al combinar el saber disciplinar –en su más estricto sentido– al interior del aula y la formación para la investigación jurídica alcanzada al interior del Semillero de Investigación:

- Diferencia entre ciencia y pseudociencia.
- Tipos de diseños, enfoques o tipos, técnicas, instrumentos en la investigación jurídica.
- Determinación de tipología y delimitación poblacional y muestra en una investigación.
- Criterios para determinar la viabilidad de un proyecto de investigación jurídico y/o socio-jurídico.
- Instrumentos conceptuales para la búsqueda de referentes en bases de datos especializadas, entre otros conocimientos.
- Fundamentos para la realización de ponencias o exposiciones de Proyectos de investigación jurídicos en eventos de divulgación científica a nivel regional y nacional
- Alcance en la concreción de principios y valores establecidos en instrumentos internacionales a través de la interpretación que de estos realice su órgano jurisdiccional natural.
- Diferencias conceptuales entre la *ratio decidendi* y la *obtiene dicta* de una Sentencia, permitiendo determinar la sección de la misma que constituye precedente judicial obligatorio.

b) El saber hacer

Desde la aparición de Sócrates se ha discutido la forma de alcanzar el conocimiento, ello cuando se manifestará que descendió la filosofía del cielo a la tierra fundamentado en el abandono a la postura naturalista explicativa por filósofos previos (Tales, Anaximandro, Anaxímenes, Parménides), para asumir una postura antropocéntrica de la misma, abordando problemas epistémicos y ontológicos con

un enfoque diferente. Es de esta forma como siglos después existiría una postura aparentemente contradictoria entre el racionalismo (V.r Descartes) y el empirismo (V.r Locke) acerca de los medios para llegar al conocimiento, siendo que el primero tiene como fundamento la razón y el segundo: la experiencia.

Para efectos de este trabajo, el saber hacer efectúa una concepción conjunta - lo que intentara hacer Kant con el criticismo- de la competencia, entendiendo que el abordaje desde el saber conocer resulta deficiente para la solución de conflictos jurídicos en este caso. Por lo anterior Tobón S (2006, p. 1) señala la relación de des- empeño existente entre este tipo de saberes, estableciendo que su articulación es importante para el análisis y resolución de problemas.

Acerca de este saber, el abogado sujeto de investigación adujo lo siguiente:

- Uso de herramientas básicas para la búsqueda de información relacionada con el proyecto de investigación iniciado.
- El proceso de recolección de datos como aplicación de las técnicas e instrumentos de investigación aplicado al derecho.
- Triangulación de la información, operacionalización de variables y construcción de categorías a partir del marco referencial.
- En materia laboral ha aportado en la construcción de una metodología propia para el análisis, la concreción y la solución de problemas jurídicos planteados.
- El análisis de contenido o del discurso (respectivamente) como instrumento jurídico - científico para el análisis de sentencias y providencias emitidas por los diferentes órganos de cierre en el ordenamiento jurídico colombiano.
- Realización de ponencias y exposiciones de proyectos de investigación en eventos de circulación del conocimiento en niveles regionales, nacionales e internacionales.
- Proyección de artículos de revisión y productos de procesos de investigaciones que concluyen con la publicación en revistas indexadas.

c) El saber ser

La exigencia permanente a los abogados - presumiendo su idoneidad- es un correcto actuar en la sociedad que permite materializar su figura con función social al interior del Estado Social de Derecho, como bien lo señala Vásquez R. (2012, p. 168) al afirmar que

El reto para los abogados del siglo XXI es que contribuyan a la construcción de una sociedad más justa y solidaria, en la cual se favorezca la igualdad, el respeto por los derechos humanos y la convivencia pacífica. Esta intencionalidad del Derecho, se fundamenta en los fines del Estado Social de Derecho, consagrado en la Constitución de 1991 y en el alto grado de conflictividad en que ha estado sumido el país, entre otros aspectos.

Por lo anterior la exigencia es una actitud ética y leal frente a las labores que le sean encomendadas, propendiendo por una solución pacífica y convirtiéndose en un agente que busque la descongestión judicial en que se encuentra el aparato judicial colombiano. Al respecto, el profesional del derecho manifestó:

Formación profesional integral.

- Concepción del sentido de valores como el respeto en el ámbito académico, respetando divergencia de opiniones y alcance investigativo.
- Continúa inquietud frente al conocimiento y su alcance.
- Seriedad a la hora de afrontar los problemas jurídicos que se pongan en su conocimiento.
- Actitud de correcta utilidad del conocimiento para no dar un uso inadecuado al mismo.
- Actitud crítica en la protección y garantía de los derechos humanos, así como los parámetros para la efectividad de las disposiciones del Derecho Internacional Humanitario.

d) El saber convivir

La dimensión restante, y de no menor observancia, hace relación a las relaciones interprofesionales del abogado con otros de la

misma o distinta disciplina, frente al conocimiento y la investigación científica. Relacionado con ello, el egresado de la Universidad Simón Bolívar manifestaría que:

- Conjugando los tres saberes restantes al interior del semillero, se otorga valor a la importancia de otros profesionales para potencializar resultados jurídico-científicos e interdisciplinarios.
- Fortalecimiento en la concepción del trabajo en equipo. Generación de redes jurídicas y/o científicas que permitan la circulación del conocimiento.
- Especial observancia en la lealtad para el ejercicio de la profesión (Ley 1123.2007).
- Solidaridad y altruismo frente a los compañeros,
- Respeto hacia la diferencia.

Es válido mencionar que los anteriores resultados obedecen a filtros correspondientes en aras de generar conocimiento objetivo que propenda por la divulgación de los efectos y el impacto que tiene la formación investigativa en pro de la formación integral en competencias del abogado. Por tanto, es posible concluir que el saber integral permite la construcción de un propio método para la solución de problemas jurídicos que delimite una ruta de solución, utilizando las herramientas sustantivas y procesales correctas, para propender por la solución de conflictos al interior de la sociedad y entendiendo la necesidad interdisciplinaria para dar soluciones de fondo a problemas socio-jurídicos como la violencia de género, el contrabando, la informalidad mercantil y laboral, entre otros.

Conclusiones

El sistema de fuentes en el ordenamiento jurídico colombiano ha sufrido una transformación en la efectividad del derecho, teniendo en cuenta que figuras como el precedente judicial obligatorio (vertical u horizontal) y el deber de ejercer un control de convencionalidad, amplía el espectro sobre las disposiciones que debe tener en

cuenta un abogado para la solución de un problema jurídico planteado, siendo este un criterio determinante de la idoneidad de un profesional del derecho exigiendo una actualización que funcione como garantía de los derechos e intereses de sus representados.

El Proyecto Tuning para Latinoamérica es una iniciativa que pretende la articulación de todos los niveles de formación para establecer las competencias y habilidades que se deben generar y/o fortalecer en los profesionales para un ejercicio con idoneidad. Para el caso del derecho en Colombia, existe una propuesta desde la Universidad de la Sabana - en cabeza de Hernán Olano García- en relación con un catálogo de 16 competencias específicas para el abogado en Colombia que pueden servir de derrotero para establecer los Planes de Estudio y Programas Educativos Institucionales.

Los semilleros de investigación se han constituido como una alternativa pedagógica para el fortalecimiento de la formación para la investigación en el abogado, entendiendo que son espacios que conllevan la formulación de problemas, la consecución de información y la solución de dichos problemas desde un ámbito holístico, teniendo en cuenta la evolución en materia de fuentes presentada hace más de dos décadas y los instrumentos internacionales que garanticen el respeto por los derechos y libertades fundamentales.

Colombia requiere con urgencia un abogado integral que articule de forma adecuada y medida los componentes de saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir para la resolución de problemas que se gestan en la sociedad, siendo de relevancia el papel designado al abogado en el Estado Social de Derecho.

Referencias

- Colombia. Corte Constitucional (2014). Sentencia SU-768. Expediente: T-3.955.581. Mg Ponente: Jorge Iván Palacio Palacio.
- Colombia. Corte Constitucional (1999). Sentencia C-596. Expediente D-2301. Mg. Ponente. Antonio Barrera Carbonell.

- Colombia. Corte Constitucional (2001) Sentencia C-836. Expediente D-3374. Mg. Ponente. Rodrigo Escobar Gil.
- Colombia. Corte Constitucional (2008). Sentencia C-290. Expediente D-6923. Mg. Ponente: Jaime Córdoba Triviño.
- Colombia. Corte Constitucional (2011). Sentencia C-539. Expediente D-8351. Mg. Ponente. Luis Ernesto Vargas Silva.
- Colombia. Corte Constitucional (2015). Sentencia C-284. Expediente D-10455. Mg. Ponente: Mauricio González Cuervo.
- Colombia. Corte Constitucional (2015). Sentencia C-621. Expediente D-10609. Mg. Ponente: José Ignacio Pretelt Chaljub.
- Corte IDH (2001). Caso Última Tentación de Cristo Vs Chile. Fondo y reparaciones.
- Corte IDH (2003). Caso Myrna Mack Chang Vs Guatemala. Voto razonado Sergio García Ramírez.
- Corte IDH (2004). Caso Tibi Vs Ecuador. Excepciones preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas.
- Corte IDH (2006). Caso Almonacid Arellano Vs Chile. Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas. Serie C 154.
- Corte IDH (2006). Caso Trabajadores Cesados del Congreso Vs Perú. Excepciones preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas. Serie C 158.
- Corte IDH (2011). Caso Gelman Vs Uruguay. Fondo y reparaciones. Serie C 221.
- Corte IDH (1994). Opinión Consultiva No. 14. “Responsabilidad internacional por expedición y aplicación de leyes violatorias de la Convención”.
- González, J. (2008). “Semilleros de Investigación: una estrategia formativa”. *Psychología. Avances de la disciplina*, vol. 2, núm. 2, julio-diciembre. pp. 185-190.
- López D. (2010). “El derecho de los jueces”. Editorial Legis. Quinta Edición. Bogotá.
- Marcano, Noraida; Aular de Durán, Judith; Moronta, Miriam (2009). *Competencias investigativas del docente de educación básica*. Laurus, Mayo-Agosto, 138-165.
- Martínez, P. C. (2011). El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista científica Pensamiento y Gestión*, (20).

- Monroy M. (1999). "Reflexiones sobre la enseñanza del Derecho". Revista Estudios Jurídicos. Vol.1 No.1 Bogotá, Colombia.
- Olano H. (2007). "La enseñanza por competencias jurídicas". Publicado en la Revista Oficial del Poder Judicial 1/1
- Pérez Rocha, María Inés (2012). Fortalecimiento de las competencias investigativas en el contexto de la educación superior en Colombia. Revista de Investigaciones UNAD Colombia.
- Sandoval C. A. (1994). "Enfoques y modelos de investigación cualitativa". En: Memorias del II Seminario Nacional de Investigación Cualitativa. Medellín. CINDE.
- Sergio Tobón (2008). "El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos".
- Vasco C. (1985). "Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales". Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.
- Vásquez, R. (2012). El rol de los abogados en el Estado Social de Derecho: Tendencias y perfiles contemporáneos. Jurídicas CUC, 8 (1), 137 – 172. Disponible en: http://revistascientificas.cuc.edu.co/index.php/juridicascuc/article/view/436/pdf_21
- Velandia E. (2015). "Derecho constitucional convencionalizado y justicia constitucional. Derecho Procesal Constitucional. Editorial Legis. ISBN. 978-958-57887-4-9.
- Vicuña M. & Ramírez S. (2012). "La práctica pedagógica en el proceso de formación del abogado en Colombia". Revista Educación y Humanismo. Universidad Simón Bolívar. (Vol. 14). B/quilla.
- Witker, J. (2012). "Hacia una investigación jurídica integrativa. Boletín Mexicano de Derecho Comparado". No. 122. Revista Jurídica. Instituto de Investigaciones Jurídicas. UNAM. Biblioteca Jurídica Virtual. <http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/boletin/cont/122/art/art12.htm>

Capítulo 21

Una escuela que valoró, defendió y perfeccionó la vida (1900-1950)^{1*}

Aramis Bacca Carvajalino²,
Ronald Yamid Peñaloza Figueroa³,
Jovany Gómez Vahos⁴ *

Resumen

Esta investigación reconoce la *Escuela Activa*, dentro del campo histórico educativo colombiano, como un movimiento pedagógico fundamental en la transición de la escuela. Asumió como punto de análisis *la vida*, como discurso que apropiaron los maestros en formación, a partir de la relación de los saberes propios de la biología, la psicología y la medicina, agrupados bajo reglas de formación que establecieron condiciones de existencia, coexistencia, conservación, modificación y desaparición, para comprender la transición de la escuela, como fenómeno emancipador del desenvolvimiento humano, que centrado en la niñez, buscó subvenir las decadencias sociales, biológicas y educativas de la vida.

Palabras clave: Escuela, prácticas pedagógicas, condiciones de vida, historia de la educación.

* Ver página siguiente.

- 1 Capítulo es resultado del proyecto: “Saberes y disciplinas escolares” a la Maestría de Educación de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, cuyos insumos de análisis corresponden a los resultados de tres trabajos de investigación histórica, de la Maestría en Práctica Pedagógica de la Universidad Francisco de Paula Santander, realizados en el periodo 2009-2012.
- 2 Ingeniero de Sistemas, Universidad Francisco de Paula Santander. Magíster en Práctica Pedagógica, Universidad Francisco de Paula Santander. Candidato a Doctor en Educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Autor responsable de la correspondencia: a.bacca@universidadsimonbolivar.edu.co
- 3 Microbiólogo de Alimentos. Magíster en Práctica Pedagógica, Universidad Francisco de Paula Santander. Candidato a Doctor en Educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Autor responsable de la correspondencia: ronyamid@gmail.com
- 4 Licenciado en Filosofía. Especialista en Gerencia Social, Especialista en Práctica Pedagógica Universitaria. Magíster en Práctica Pedagógica. Jgomez86@unisimonbolivar.edu.co. Miembro del Grupo en Investigación Educación, ciencias sociales y humanas, Universidad Simón Bolívar, Cúcuta. Colombia.

A School That Valued, Defended and Improved the Life (1900-1950)

Abstract

This research recognizes for the historical field of education in Colombia, the Active School, as a fundamental pedagogical movement in the transition from school. Assumed as a point of analysis the life, as a speech appropriated by teachers in training own knowledge of biology, psychology and medicine, which foreshadowed in a pedagogical practices registered as discursive enunciations in their work, grouping them by formation rules, conditions of existence, coexistence, maintenance, modification and disappearance to understand the transition from school, as an emancipatory phenomenon of human development, which focused on childhood, looking subvenir social, biological and educational declines in established that life was.

Keywords: School, pedagogical practices, living conditions, history of education.

Introducción

Desde el análisis de los antecedentes se puede notar que para la primera década del siglo XX, la realidad es, que aún no se encuentra totalmente construido el campo histórico de la escuela nueva. Se destaca en las investigaciones de Obregón, Saldarriaga y Ospina (1997), Quíceno (1988), Herrera (1999) y Zuluaga (1999) el abordaje de la escuela como un campo de problemas específicos desde lo moderno, lo social, lo político, lo pedagógico. En este sentido, el objetivo de este artículo es develar la transición de la escuela a través del discurso a la vida como enunciación constante en las prácticas

pedagógicas registradas por los alumnos maestros en sus trabajos de grado.

El estudio se fundamenta en algunas orientaciones metodológicas construidas a partir de conceptualizaciones, que permitieron moldear una mirada histórica de una escuela que valoró, defendió y perfeccionó la vida. Se estructura en las siguientes secciones: en la primera parte, se contempla la naturaleza del problema, haciendo énfasis en las formas cómo emergió y procedió la nueva escuela en Colombia, desde una mirada a investigaciones que han dado cuenta de su existencia. En él se muestra cómo las condiciones y necesidades sociales de la época, hicieron que para la escuela nueva colombiana, se apropiara el discurso a la vida como una estrategia pedagógica fundamental para la formación integral del hombre. Desde el proceso de recolección de información, el trabajo de archivo, la tematización, hasta la etapa de escritura, se plantean una serie de reflexiones que se pueden enmarcar dentro de los resultados obtenidos, y pretenden aclarar, postular, discernir y concluir sobre preguntas, tensiones, discusiones dadas alrededor de la problemática.

Marco teórico

La cavilación de Bernal (1939, p. 3) “exponer los progresos y transformaciones que ha sufrido la orientación educativa de un pueblo, representada en la escuela primaria, es delinear su historia, la propia vida de sus hijos y más que todo, sus proyecciones e ideales”, sigue siendo imprescindible para historiar la vida de una sociedad como la colombiana, cuyo pasado educativo lleno de una diversidad de situaciones merece la debida atención para comprender el papel que ha venido cumpliendo la escuela en la construcción del sujeto. O mejor aún, en palabras de este mismo autor: “palpemos la escuela, que modela los pueblos y le hace perezosos forjadores de la degeneración o activos constructores del progreso de la humanidad” (ob. cit., pp. 10-11).

La primera mitad del siglo XX, un periodo trascendental para la educación debido a la “apropiación y asentamiento de nuevos mo-

delos educativos gestados en otros lugares del mundo para modernizar su estructura social, política, económica, desde lo rural hasta lo urbano” (Bacca, 2015, p. 21), conserva precisamente una variedad de información en la que se observan las huellas de coexistencia de una escuela antigua con una nueva, que puede atestiguar sobre la grandeza o insignificancia de la vida en Colombia

La primera se conoce como escuela tradicional, cuya práctica pedagógica se caracterizó por la adquisición de un conocimiento autoritario, que buscó por medio del castigo, lo verbalista, lo libresco, lo mecánico y lo memorístico, como lo afirma Bernal (ob. cit., 12) formar “al niño como un bloque de piedra al cual había que devastar y dar forma”. Y agrega más adelante que:

Los métodos inductivos y la Psicología infantil, bases para hacer de la educación verdadera “ciencia”, ya eran conocidos, pero nuestra escuela a pesar de que en algo capto aquellos ideales, nunca los realizo y la “memoria”, la coerción en materia disciplinaria, el carácter netamente libresco en el estudio, todo ello se practicó hasta principio de este siglo (p. 18).

La segunda se conoce como escuela activa. Ésta se apropió como un fenómeno social, que hizo visible no solo las decadencias de la escuela tradicional, y las problemáticas de una educación regida por la iglesia y desentendida por el Estado, sino que, instituyó la necesidad de valorar la vida. En este sentido, y atendiendo a Rodríguez (1942):

La Escuela de la vida es consciente de la inmensa labor que tiene que hacer. De ella esperamos que transforme la educación hasta alcanzar que ésta corrija, al menos en algo, las graves consecuencias de una herencia mala y de medios deficientes (p. 90)

La transición de Escuela Tradicional a Escuela Nueva, puede verse como un fenómeno emancipador del desenvolvimiento humano, que parte de la mirada al niño como eje central de la vida, que buscó subvenir las decadencias sociales, biológicas y educativas en las que éste se encontraba. Por lo tanto, esta investigación trata de com-

prender cuál era la situación en la que se hallaba la vida en Colombia, puesto que, la escuela nueva no fue vista solo como “un medio para alcanzar fine cualesquiera de desenvolvimiento, sino que es todo un plan de acción para cumplir una misión determinada. Y esta misión es la formación humana que piden las necesidades fundamentales de la sociedad” (Mallart y Cutó, 1928, p. 54).

De ahí la pregunta constante ¿Qué sujeto se ha venido formando en Colombia? Las respuestas han sido múltiples desde las investigaciones, sin embargo, el escrito intenta caracterizar los rasgos más importantes que influyeron en la defensa de la vida como un argumento elemental del movimiento escuela nueva, que propició la construcción de un nuevo sujeto para Colombia. En realidad, se trata de constituir un discurso histórico crítico tentativo, producido a partir de diferentes perspectivas históricas dadas sobre la base de estudios realizados por el grupo de historia de las prácticas pedagógicas del país, las tesis de maestría sobre la relación escuela nueva –enseñanza de las ciencias naturales (Bacca, 2011; Gómez, 2012 y Peñaloza, 2012), conjuntamente con los trabajos de grado de los alumnos maestros de la escuela normal de varones de Antioquía, se convierten en las fuentes claves para dar posibles respuestas.

La construcción de ese escenario se da desde las lógicas: cómo a través del discurso a la vida, se evidencia la construcción de un sujeto con más desarrollo humano y social, desapareciendo en él las consecuencias de una herencia mala y de medios deficientes y perversos (Hernández, 1940; Rodríguez, 1942 y Rueda, 1998); y cómo el Estado se percató que desde la escuela naciente se debe concebir al niño como un ser viviente único, que necesita todo el cuidado para ser formado como ciudadano dentro de los marcos que establecen los nuevos saberes (Bravo, 1939; Campillo, 1938; Ferrer, 1938; Toro, 1938 y García, 1939). Lo anterior exige interpelar nuevamente por ¿Qué sujeto se ha venido formando en Colombia?, que amerita preguntarse por la novedad de lo que surge alrededor de ella, es decir, ¿la Escuela Nueva en Colombia constituyó la base o la necesidad para formar un nuevo sujeto en pro de defender la vida?, cuya respuesta integrar a

ese gran conjunto de interpretaciones históricas que buscan comprender la realidad del ciudadano colombiano.

Metodología

Concebir cómo se llevó a cabo la transición de la escuela vieja a escuela nueva, en busca de la defensa de la vida, tiene como tocológico la historia de la educación, porque a través de esa acción, se logra apreciar el momento en que nace un nuevo desarrollo humano y social, en el que hay que tener en cuenta que ese nuevo nacer del acto de educar sigue inherente a toda acción individual o colectiva. Abbagnano y Visalberghi (1992) especifican

La importancia que tiene la educación así entendida, no sólo por lo que se refiere a la vida o la supervivencia de cualquier grupo humano, sino también en lo que toca a la formación y el desarrollo de la persona humana individualmente considerada (p. 6).

En consecuencia, se intenta percibir ese fenómeno emancipador del desenvolvimiento humano, desde unas orientaciones metodológicas muy singulares: “Las tres instancias metodológicas que precisan el objeto histórico de la investigación son la institución, el sujeto y el saber pedagógico” (Zuluaga, 1999, p. 17); dichas instancias se constituyeron así: La escuela normal de varones de Antioquía y la escuela primaria, instituciones que formaron y recibieron para la práctica a gran parte de los alumnos maestros del país, quienes junto con el niño se convierten en el sujeto para analizar la práctica pedagógica dada a partir del discurso a la vida que se apropió en la escuela.

Por su parte, el concepto de saber pedagógico se entiende como:

El espacio más amplio y abierto de un conocimiento, [...]. Es decir, el saber nos permite explorar desde las relaciones de la práctica pedagógica hasta las relaciones de la Pedagogía, así: primero de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno sociocultural que la rodea, pasando por las relaciones con la práctica política (ob. Cit., p. 26).

Por otro lado, la práctica pedagógica designa:

Los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza. [...] Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas. [...] Las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico (ob. Cit., p. 196).

Para puntualizar en lo metodológico, es necesario esbozar los momentos que comprendió el trabajo investigativo:

- a. Construcción del archivo documental: recoge un conjunto de documentos que se constituyen en el material de trabajo, materia prima para la investigación histórica, entre los cuales se encuentran constituciones, leyes, decretos, manuales, cartas, revistas, manuscritos, reglamentos de escuelas normales, volantes, tesis de maestros, entre otros, que tienen relación con una pluralidad de temáticas suficientemente amplias como para permitir una diversidad heterogénea y distante de miradas sobre los documentos.
- b. La caracterización de las reglas de formación que conforma el archivo documental: Al respecto Zuluaga (1999), infiere

El archivo, más allá de la masa de textos que contiene, se forma mediante reglas que permiten ubicar en él, no un discurso general, sino grupos de discurso diferentes y a la vez articulables [...] Constituidas por cuatro criterios “el primero define la unidad de un discurso por la regla de formación de todos sus objetos, el segundo por las reglas de formación de las enunciaciones, el tercero por las reglas de formación de los conceptos, el cuarto por las reglas de formación de las elecciones temáticas. [...] Son condiciones de existencia (pero también de coexistencia, de conservación, de modificación y de desaparición (ob. Cit., p. 29).

Por lo tanto, el análisis del archivo documental constituido bajo el objeto de estudio de la defensa a la vida desde la transición pedagógica de la escuela en Colombia, constituye la unidad ana-

lítica en el que están articulados otros objetos. “Así, la unidad de un discurso es el espacio común en que diversos objetos se perfilan y transforman continuamente” (ob. cit. p.30). La formación de las enunciaciones sobre los objetos que constituyen esa unidad analítica, se determinan con base en lo dicho por los alumnos maestros en los trabajos presentados para obtener el título de institutor nacional, leyes, revistas e informes del estado y los teóricos de la diferentes corrientes pedagógicas, en el que se establecen las relaciones de existencia del objeto o categoría de análisis. De esta manera, el análisis de la defensa a la vida puede ser comprendido a través de la enunciación a la vida, y esta a su vez la constituyen otras temáticas o “estrategias”¹ como niño, naturaleza, medio, trabajo, higiene, herencia, medio y educación. Frente a esto es considerable que, los discursos producidos no son estrictamente científicos [...] Debemos ahora disponer de la definición de discurso: “conjunto de enunciados que dependen de un mismo sistema de formación”. Es decir, el discurso “es un conjunto de enunciados en tanto que dependan de la misma formación discursiva (Zuluaga, 1999, p.33).

- c. Conceptualización y escritura: Después del establecimiento de las temáticas directrices, se deriva el proceso de conceptualización a partir de la información recolectada. En este punto, se construyeron las reflexiones conceptuales y metodológicas respecto al objeto de análisis del presente trabajo, a saber, la defensa a la vida desde la transición pedagógica de la escuela en Colombia. Aquí también simultáneamente, se hace la escritura de lo tematizado en el campo documental y el informe final

1 Foucault llamó “estrategias” a temas o teorías generados por el discurso.

Hallazgos

Las decadencias en que se encontraba la escuela en Colombia

Gran parte de la escuela a finales del siglo XIX y principios del XX, presentó una decadencia que se evidencia a través de tres aspectos: Primero, los quebrantos de salud, “hacia 1930, las principales causas de enfermedad y muerte continuaban siendo las inmunoprevenibles: el paludismo, la anemia tropical, las enfermedades diarreicas, las respiratorias, la viruela, el sarampión, la difteria y la fiebre amarilla”. (Rueda, 1998, p. 364). Segundo, el deterioro social, según Campillo (1938), el niño era producto de un adulto con problemáticas de vida bastante preocupantes, delincuencia, alcoholismo, inmoralidad, ignorancia, violencia, entre otros, eran su herencia. Tercero, el estado y el vicioso sistema educativo, la escuela en su mayoría se encontraba abandonada, en malas condiciones físicas, con un maestro producto de esa sociedad pobre y atrasada (Bernal, 1939). Estas apreciaciones, pueden observarse de otra forma en Sáenz et al. (1997) “La configuración de una nación moderna y civilizada no era posible a corto o mediano plazo en un país calificado insistentemente como “bárbaro”, “salvaje”, “enfermo”, “débil”, “atávico” (p. 11).

Tal situación producto de un estado conformado por sociedades que tienen intereses totalmente opuestos, constituyó el sujeto de la época, y posibilitó la necesidad de desaparecer algunas tendencias de vida que no permitían el desarrollo humano y social a gran escala, pero ese desaparecer implicó una desnudez completa de cómo estaban conformadas las clases sociales que evidenciaban realidades adversas sobre la vida en el país, como lo enuncia Rodríguez (1938, p. 14), “en nuestra sociedad hay un gran abismo entre las familias, entre el patrón y el obrero, entre el pobre y el rico, y entre las profesiones liberales y manuales”. Ese deterioro o menoscabo de la sociedad posiblemente generó un empeoramiento en la calidad de vida que se mostró como un aspecto preocupante alrededor de la escuela: Delincuencia, enfermedades, vicios, insalubridad, atraso, mala herencia, un medio inadecuado, e ignorancia, fueron condicio-

nes de labilidad social para dar existencia a una escuela correccional, en el sentido de que albergó a una población infantil abandonada, rechazada, en malandanza, enferma; la escuela veía al niño como un ser con problemas pecaminosos, en el que solo le preocupa enseñar a través de un régimen imperante para corregir esas imperfecciones.

La delincuencia predominó como un ejemplo de formación para la vida, según Campillo (1938), es la niñez de las clases sociales menos favorecidas que se encuentran impregnadas por el delito. Para Rodríguez (1938).

La niñez, cuando está representada por hijos de los obreros, tanto campesinos como industriales, es también víctima de las enfermedades de los padres, productos del medio viciado en que se levantan, y futuros candidatos para los manicomios, para los orfanatos, para las casas de corrección, para escuelas especiales, y para las cárceles en un alto porcentaje más tarde (p. 60).

El aspecto sumamente grave, que llevo a la decadencia de la escuela, tuvo que ver con el desarrollo que el país había alcanzado hasta el momento, a pesar del gran auge de la agricultura, del alcance industrial que apenas tomaba fuerza a finales del siglo XIX, y la aparición de nuevos saberes para la educación, estos no estaban impactando en la población. Posiblemente esas condiciones acrecentaron una crisis social sin precedentes en la vida de la sociedad como lo observado en Cúcuta por Bacca (2014). Colombia a finales del siglo XIX, no pasaba de ser una nación rural, analfabeta y carecía de auxilios médicos, de salud e higiene. A comienzos del siglo XX, las ciudades colombianas, carecían de servicios públicos básicos como alcantarillado, energía eléctrica, agua potable, recolección de basuras, mataderos públicos, y servicios asistenciales, entre otros (Rueda, 1998).

Algunas enunciaciones de los alumnos maestros muestran y dan fe de esa situación en la que se encontraba la escuela, haciendo distinciones entre la escuela vieja y la escuela nueva. Sin embargo, lo novedoso no es que se conozca la diferencia entre ellas, o el hecho de que ambas coexistieran. La razón de esta novedad es la

manera cómo se entretejieron sus lógicas, es decir, cómo se accedió y comprendió el conocimiento y se dio la enseñanza en pro de mejorar la vida.

Viejas y nuevas prácticas pedagógicas para educar al niño

Dos tipos de escuelas quedaron después de las contiendas reformistas:

Un número reducido de congregaciones en las cuales aún predominaban el aprendizaje memorístico y mecánico, congregaciones que por fortuna se fueron extinguido y la otra gran proporción de colectividades que recibieron mal y no comprendieron las nuevas predicas, tomando la Escuela Activa como conjunto sin disciplina y sistematización y donde el arbitrio y antojo de los escolares a base de actividades sin fin previo, se hizo valer; la pereza mental y corporal de las primeras”, lo mismo que “el desorden en las segundas”, traían como consecuencia una educación completamente defectuosa (Bernal, 1939, p. 35).

La existencia de discursos alrededor de la escuela vieja y nueva, tiene dentro de los trabajos realizados por los alumnos maestros múltiples enunciaciones que dan cuenta cómo la primera práctica pedagógica enfatizó la enseñanza desde la disciplina y la segunda estableció una práctica pedagógica desde la libertad, por lo tanto, para comprender esas dos formas de existencia, se deben indagar las “prácticas registradas” (Zuluaga, 1999), por los alumnos maestros, e intentar establecer en cada una de ellas una formación discursiva que las determina como tal.

En primer lugar, **la Escuela Tradicional**, para la primera mitad del siglo XX conserva al igual que da continuidad a formas de enseñanza ancestrales; esa práctica con resultados favorables a los intereses de la humanidad, se asentó tanto en la educación que fundamentó una enseñanza idealizada bajo ciertas doctrinas, que se constituyeron como irrompibles a la hora de formar un sujeto; creó una escuela rígida para transmitir el conocimiento. Para el caso de Colombia, la escuela que se conoce es una imposición del gobierno a cargo de

la iglesia, quien establece una enseñanza muy autoritaria, donde el hombre hay que moldearlo de acuerdo a unos principios religiosos ya establecidos, el conocimiento se establece dogmático y se transmite de forma verbalista y libresca, esto es posible si se infunde en el niño un control fuerte de su comportamiento y pensamiento (Isaza, 1939).

La continuidad de las prácticas pedagógicas de la escuela tradicional, radicó tal vez en hacer que el método fuera eficaz, por ello, la función de “instruir más rápida y sobre todo más abundante” (Toro, 1939, p. 17), es eficiente si se da a través de un procedimiento disciplinario y autoritario, en el que se aprende a las buenas o a las malas; la mayoría de los alumnos maestros exteriorizaron esa práctica pedagógica como cruel o violenta.

Recodemos por un momento, el inhumano procedimiento utilizado en otro tiempo, por maestros que llevaban en si la personificación de la fiereza y de la barbarie, para enseñar las tablas de multiplicar; [...], arrugando el ceño, la mirada huraña, solicitaba la consabida respuesta a sus interrogaciones invariables, propinando sin piedad un golpe por cada equivocación del niño (Isaza, 1939, p. 5).

En la Escuela Tradicional, el ejercicio de enseñar y aprender a través de la disciplina, se consideró un régimen fuerte y duro (Cardona, 1939), el aprender, significó siempre un castigo (Isaza, 1939), (Toro, 1938). Para la escuela, el maestro, los padres, la sociedad, el Estado e incluso para el niño mismo ya estaba asimilado que en “la disciplina esta todo el poder de la educación” (Cardona, 1939, p. 3). La disciplina se convierte entonces en esa condición de existencia de la Escuela Tradicional que le permite coexistir con la Escuela Nueva, no se puede enseñar si no hay orden y control del niño.

En segundo lugar, **la Escuela Nueva**, busco hacer de la escuela no un espacio de control del sujeto, sino de libertad, donde las posibilidades de enseñar y aprender no fueran limitadas por las apatencias de la sociedad, el estado y la religión, sino por el niño mismo. Ese discurso de libertad está ligado a los “siete principios de la nueva educación” (Rude, 1939, pp. 20-21) y es claro en el segundo y tercer

principio. Para Gramsci (citado por Pineau, Dussel y Caruso, 2005, p. 23), “la escuela al aire libre y la necesidad de dejar libre, bajo el vigilante pero no aparente control del maestro, el desarrollo de las facultades espontáneas del escolar”, le dio el carácter de libertad a la Escuela Nueva en el que

El niño no debe ser siervo ni instrumento de la voluntad de su maestro, sino que ha de vivir su propia vida y la escuela debe darle la fuerza y la posibilidad de desarrollar esta vida con arreglo a sus facultades y energías (Bernal, 1939, p. 26).

Esto llevo a que la práctica pedagógica, tuviera como escenario la naturaleza, la empresa y la escuela misma (Ocampo, 1938).

El entorno natural de las escuelas: la granja escolar, el criadero de gallinas, el jardín escolar (Ramírez, 1940; Álvarez, 1940; Rojas, 1939 y Restrepo, 1941) fueron predios propios, adecuados para hacer viva la escuela. Asimismo, el excursionismo se impone como una práctica apropiada para acercarse ala comprensión de los fenómenos naturales. Su fundamento era contemplar y admirar las bondades naturales y reconocer las maravillas del territorio del que se hacía parte (Bedoya, 1931). De esta manera, la escuela colombiana decide convertirse en formadora de un ser humano con mayor valor social y de acuerdo con Bravo (1939):

La finalidad general de todos estos sistemas es la misma es tratar de crear un medio, que aproximándose a los familiares, permita al niño desarrollar su energía física, intelectual y su personalidad; de ejercitar y vivir en una atmósfera de libertad de formar su carácter y de acrecentar su inteligencia (p. 18).

¿Qué concepciones explican la transición de la escuela en Colombia?

Explicar el por qué la escuela vieja y la escuela nueva coexistieron, es un proceso un poco ambiguo, pero es necesario entender, que ambas son las generadoras de una compleja transición de la escuela. Con esto no se quiere decir que la escuela no haya sufrido cambios, realmente es en este momento en que esos cambios tie-

nen implicaciones en el quehacer del docente, en la comprensión del niño, y en lo que es verdaderamente el papel de la educación, porque la Escuela Nueva funda en la educación la preparación del niño para la vida, base para el inicio de una verdadera transformación en la educación.

De acuerdo con Bacca (2011), muchos maestros reconocen la existencia de una jerarquía en el modelo pedagógico tradicional que le da esa condición de conservación, esto posiblemente fue la causa de que la escuela nueva por si misma abriera el espacio para constituirse en una alternativa de cambio, cuyo papel en la enseñanza del niño de la primera mitad del siglo XX, fue protagónico y antagónico al mismo tiempo. Muchos factores o elementos de la escuela tradicional subsisten, pero se observa en ellos una dinámica de cambio en los siguientes aspectos: el maestro, el niño, la disciplina escolar, la escuela y lo social. “Un maestro completamente diferente debía formarse [...] Era necesario que se pensara ante todo en la salud del niño que llegaba a los claustros escolares, [...].Y armónico conjunto tendría que representar en adelante la escuela” (Bernal, 1939, pp. 21-22).

Aunque no se desconocen las pretensiones de la educación por querer reformar la escuela, muchas de ellas fueron simplemente ideales de cambios específicos, algunas prácticas pedagógicas de la escuela vieja continuaron, al igual que la acción del estado. Bernal (1939). Sin embargo, la escuela sufre una conversión que hace que sea más realizable el cambio, según Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997, p. 41). “El cambio es fundamental en la historia de la práctica pedagógica: no se trata ya de encontrar nuevas formas de enseñanza sino de crear las condiciones que faciliten el aprendizaje del alumno”.

En este sentido, la finalidad de la escuela nueva, por su naturaleza no es revolucionaria, es innovadora; no tiene como objetivo cambiar el modelo tradicionalista ni suprimir su maestro; pero analiza la vida en la escuela, apropia nuevos saberes para ello, busca que se proteja y se defienda contra posibles abusos, integra otros campos para dar solución a los problemas de enseñanza y aprendizaje, valorando al niño para que se convierta en el timón de la educación.

¿Qué trascendencia tuvo la transición de la escuela?

Una escuela que cuidó, valoró y perfeccionó la vida

Abordar las concepciones de los maestros sobre la escuela naciente, permite comprender como dos corrientes pedagógicas afirmaron las bases para constituir un renacimiento pedagógico que se puede entender como una evolución de la escuela, cuyo propósito fue interpretar las condiciones de vida del niño en Colombia, para adoptar y establecer una pedagogía más acorde con las necesidades de la sociedad y el país. Por lo tanto, la escuela cumple con esa misión cuando estratégicamente: coloca al niño en su lugar respectivo, para que a partir de allí la enseñanza se enfoque en cuidar, valorar y perfeccionar la vida. En este sentido la escuela activa,

No es otra sino la que ha tratado de colocar al niño en su lugar respectivo ya que éste siempre se ha mantenido al margen del trabajo y de la vida; la que le ha dejado conocer la naturaleza para aprender de ella; la que ha estimulado sus aptitudes, sus aspiraciones, y sus actividades; la que le ha enseñado a reflexionar en su propia vida (Álvarez, 1938, p. 12).

“El destino de un ser cualquiera, es ante todo, vivir” dice Decroly. El niño debe ser educado para la vida y el medio debe ser organizado de manera que este halle en él los estímulos necesarios para el desenvolvimiento de sus inclinaciones provechosas (Bernal, 1939). Es en esta directa relación con los saberes modernos, donde la escuela empieza a asumir una nueva visión sobre el niño, enmarcada en los desarrollos del discurso evolucionista, centro de la biología moderna. Los pedagogos modernos no estuvieron de espaldas a esta concepción nueva del hombre y es así como en conferencia dictada en el gimnasio moderno en 1932, tras su visita a Colombia, Ovidio Decroly, declara lo siguiente:

El niño es un ser humano que evoluciona, un conjunto de fuerzas que despierta con el correr de los años y marca orientaciones definitivas para su vida futura. No es un cuerpo inerte sobre el cual pueda hacerse pesar un sistema fijo y rígido (MEN, 1932, p. 52)

Esta visión de Decroly, se hace presente en su método de los centros de interés, el cual es creado bajo las lógicas de la evolución individual del niño, pues atiende directamente a las necesidades naturales de adaptación del organismo vivo. La infancia así, se convertiría para el Estado, en la edad a cuidar, a moldear, a evolucionar, y la escuela sería el lugar propicio donde esto sería posible. Al respecto Osorio (1938), refiere que

A medida que fue desapareciendo el concepto que se tenía acerca de la escuela, según el cual el niño ingresa en ella para adquirir en el menor tiempo posible las informaciones sobre el plan de estudios, [...] se dio cuenta de que sólo cumpliría su misión cuando preparara al individuo en la vida real y para la vida completa (p. 25).

A partir de esta construcción explicativa, se llega a identificar una práctica pedagógica, sobre la cual es preciso establecer nuevamente procesos de análisis, reflexión e intervención, cuyo objetivo principal será la generación por parte del maestro y de la escuela, de estrategias encaminadas al cuidado de la vida. En este sentido, la enseñanza de las ciencias naturales posicionó al niño en condiciones favorables para resolver problemas muy comunes y difíciles, que no son solo sus problemas, sino también de su familia o su comunidad.

Así por ejemplo en la parte práctica la escuela deberá preocuparse porque esta enseñanza pongan al individuo en condiciones de resolver con mayor facilidad, los problemas vitales que ha de afrontar; consiguiéndose en esta forma beneficio no solo para el individuo mismo sino también para la familia y la sociedad (Álvarez, 1940, p. 10).

De igual manera, “la aritmética, el lenguaje y todas las materias encarnan un sentido de preparación para la vida y por tanto tienen un carácter netamente práctico” (Bernal, 1939, p. 25).

En palabras de Gómez (2012), estas formas de aparición de la Escuela Nueva, hicieron que desde un principio, la escuela se centrara un interés por la vida, su origen, su desarrollo y su cuidado. Al parecer ese interés por la vida, termina iluminando en definitiva los análisis de la degeneración de la raza y las medidas de intervención para

perfeccionarla. La vida, como en su momento la degeneración de la raza, es ahora el campo de coexistencia de los discursos modernos que fueron apropiados por los alumnos maestros; esta se convierte así en el discurso que atraviesa de forma definitiva el saber pedagógico que constituye las prácticas pedagógicas de comienzos de siglo, y que le da una posibilidad de existir a la escuela de otra forma.

De acuerdo con Peñaloza (2012), siempre, y es la constante en las fuentes revisadas, que el papel de la Escuela Nueva, se centra en la enunciación de que se quiere una formación en la vida, por la vida y para la vida misma. El hombre, y en este caso, el niño, como centro de los seres, debería acercarse a ellos, con quienes existía cierta relación estrecha, se trataba de establecer ese vínculo o engranaje con los seres y las cosas. La realidad y el mundo de lo concreto eran los medios a los que debía apelar la escuela para obtener buenos resultados educativos. Era mantener al niño no al margen de la vida, sino en la vida misma, ya que le deja conocer la naturaleza, su entorno, su vida misma, para que aprenda, explique y prediga su funcionamiento.

Discusión: ¿Resolvió la nueva escuela el problema de la formación humana en tanto que cuidó, valoró y perfeccionó la vida?

Es difícil encontrar respuesta a esta pregunta, porque la historicidad de los hechos está dada por un número indeterminado de acontecimientos, a los que se suman la complejidad en la que existen, que imposibilita ponerlos todos a hablar sobre una problemática en particular. Por lo tanto, no es fácil comprender como se forma un ser humano, pues para esto hay que analizar muchos elementos en su totalidad, sin embargo, con el solo hecho de analizar la escuela en sus rasgos característicos, se entiende cómo puede ella trascender en la vida del sujeto.

Tal es el caso de Colombia, debido al estado en que se encontraba la gran mayoría de la sociedad, la vida fue el factor más notable que la escuela trabajó, esto dio comienzo para que se le diera un valor pedagógico y se constituyera como el discurso a ser tenido

en cuenta al momento de formar al hombre. Según pudo apreciarse en las reflexiones planteadas, la vida en Colombia para la época fue producto de una realidad económica, social, religiosa, política y educativa, que la singularizó a un estado bastante preocupante para el desarrollo del país.

Se puede decir, que es con la escuela nueva, que se hizo presente el discurso a la vida como una estrategia pedagógica, política, económica y social para lograr dicho desarrollo social, por lo que no solo evidenció su decadencia, sino que despertó la necesidad de cuidarla, valorarla y perfeccionarla. Encontró que la cura para el declive de vida en que se encontraba Colombia, no era posible si ella no desaparecía la mirada que del niño se tenía. Había que hacer entrar en razón a la familia, la sociedad, la religión, el estado y a la escuela misma, del gran error que se estaba cometiendo con el niño. Por esto, ella se convierte en el primer laboratorio para experimentar con los nuevos saberes que la pedagogía y la ciencia asentaban. En este sentido, la escuela colombiana decide no quedarse como una cenicienta abandona a su destino, sino que se atreve a introducir lo que el mundo produce para convertirse en formadora de un ser humano con mayor valor social.

Un hecho destacado en las enunciaciones de los alumnos maestros fue la postura de cómo debía la escuela emergente formar al sujeto en Colombia. Para la Iglesia y el Estado, la escuela debía continuar siendo el lugar donde se pueden imponer ideologías religiosas o políticas reformistas, es decir, la escuela debía contribuir en la construcción de un nuevo ser que operara bajo sus principios o leyes. Pero, para la escuela la formación del sujeto no era otra cosa que “formar hombres libres, fuertes, buenos ciudadanos y trabajadores que puedan contribuir al progreso material y espiritual del país, aprovechando a su vez, las oportunidades de placer que la vida permita” (Ventura, 1939, pp. 6-7). Posiblemente una respuesta a esa gran pregunta de si la escuela nueva resolvió el problema de la formación humana, se encontraría en las concepciones del alumno maestro sobre el niño.

Un ser que cuyo pensamiento no se expresa todavía; es un ser capaz de alimentarse de las abstracciones, es un ser amigo de la curiosidad y de la observación; es un ser que solo se ve contento cuando vive en el mundo admirable de lo concreto, que le encanta hacer sus deducciones de las realidades que le presenta la naturaleza que lo rodea; es por fin un poseedor de la actividad, el entusiasmo y el interés (Ocampo, 1938, p. 13).

Esta mirada del maestro de la escuela nueva en torno al niño, hizo que la escuela entrara en una dinámica constructivista de medios, recursos y estrategias para la enseñanza, con la cual se podía auxiliar el aprendizaje del niño, y su función instructora cambia por la función orientadora y facilitadora del aprendizaje en elementos para la vida; se convierte en una imagen paternal, cuya finalidad al igual que un padre o una madre, es llevar a sus hijos con los mejores medios, por los mejores caminos, a mejores condiciones de vida. Finalmente, mediante esta investigación se puede llegar a dar una respuesta desde lo predecible al remontarse a la historia actual, se encontraría que la escuela continúa trabajando para formar un ser humano que valore la vida. Y esto es, porque toda la historia colombiana ha estado sumida en un estado de búsqueda del desarrollo humano y social. Cuando un pueblo no quiere seguir con condiciones de vida poco favorables, la educación se convierte en el método más fiable para cambiar dichas condiciones, ya que es la escuela la que impulsa al hombre a mejorarlas.

Conclusiones

La escuela nueva se hizo viva en la medida en que algunos “heraldos de la educación”, el maestro, el niño y la sociedad, entraron a construirla, con la realización de un arduo trabajo que comenzó con el proceso de cambio discursivo sobre cómo y a quién enseñar el valor por la vida. Esa transición de la escuela, evidencia que no solo inició la construcción de un nuevo sujeto, sino que realmente llevo a la transformación del sujeto como tal: La escuela para el periodo en cuestión, se constituyó en un espacio distinto, donde nuevas imáge-

nes del maestro y del niño emergieron, pues el primero cambio su quehacer, y el segundo ocupó un lugar privilegiado, porque lo que importaba no era solo su condición de alumno, sino su vida misma.

La gran influencia de la escuela activa en la educación del país desde la primera mitad del siglo XX, transformó las concepciones sobre la formación del hombre, la infancia, el maestro, los métodos de enseñanza y la didáctica. Este acontecimiento pedagógico, dirigió su mirada hacia la transformación de los procesos de formación de maestros, introduciendo nuevas metodologías y didácticas, sustentadas en los saberes experimentales y el papel activo de los estudiantes. Este movimiento se puede tomar como un referente histórico fundamental, ya que las ideas y acciones gestadas en su incursión y apropiación es quizá uno de los pilares sobre los cuales se sustentan las acciones pedagógicas actuales.

Referencias

- Abbagnano, N. Visalberghi, A. Historia de la pedagogía. Impreso en España. 1992.
- Álvarez, G. Algo sobre educación activa trabajos manuales y dibujo. Memoria para optar el título de instructor no publicada, Escuela Normal de Antioquia, Medellín. 1938.
- Álvarez, L. Estudio de la naturaleza en la escuela primaria. Memorias para optar el título de instructor no publicada, Escuela Normal de Antioquia, Medellín. 1940.
- Bacca, A. Maestros, métodos y material de enseñanza: una mirada desde la relación escuela nueva-ciencias naturales. Primera mitad del siglo XX. Trabajo de grado de maestría no publicado. Universidad Francisco de Paula Santander. 2011.
- Bacca, A. La educación no formal contextualizada: huellas de su desarrollo y transformación en Cúcuta. En Revista Educación y Humanismo, 16(27), 70-86. Disponible en <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/ojs/index.php/educacion/article/download/466/463>. 2014.

- Bacca, A. Contextos de la educación no formal, actual educación para el trabajo y el desarrollo humano. Huellas de su desarrollo y transformación en Cúcuta. Ediciones Universidad Simón Bolívar. Colombia. 2015.
- Bedoya, L. Excursión Medellín – Jericó. Escuela normal de institutores 14, 15 y 16 de mayo de 1931.
- Bernal, M. La escuela primaria en Colombia: su evolución. Memoria para optar el título de instructor no publicada, Escuela Normal de Antioquia, Medellín. 1939.
- Bravo, G. Consideraciones escolares acerca del maestro. Memoria para optar el título de instructor no publicada, Escuela Normal de Antioquia, Medellín. 1939.
- Cardona, V. Disciplina Escolar. Tesis para optar el título de instructor no publicada. Escuela Normal de Antioquia. Medellín. 1939.
- Ferrer, S. Problema educativo del choco. Tesis para optar el título de instructor no publicada. Escuela Normal de Antioquia. Medellín. 1938.
- García, G. Protección a la infancia. Tesis para optar el título de instructor no publicada. Escuela Normal de Antioquia. Medellín. 1939.
- Gómez, J. La apropiación del discurso evolutivo en los procesos formativos de la escuela nueva y su incidencia en la constitución del campo de la enseñanza de las ciencias en Colombia: la escuela normal de Antioquia, 1938 a 1942. Trabajo de grado de maestría no publicado. Universidad Francisco de Paula Santander. 2012.
- Hernández, I. La herencia y el medio en la escuela. Tesis para optar el título de instructor no publicada. Escuela Normal de Antioquia. Medellín. 1940.
- Herrera, M. Modernización y Escuela Nueva en Colombia: 1914-1951. Santa Fe de Bogotá, Plaza & Janes Editores Colombia S.A. 1999.
- Isaza, A. Ayer y hoy. Tesis para optar el título de instructor no publicada. Escuela Normal de Antioquia. Medellín. 1939.
- Mallart J. & Cutó. La educación activa. Barcelona: Labor. 1928.
- MEN. El doctor Decroly en Colombia. Bogotá, Imprenta Nacional. 1932.
- Ocampo, A. Educación activa trabajos manuales y dibujo. Tesis para optar el título de instructor no publicada, Escuela Normal de Antioquia, Medellín. 1938.

- Osorio, G. Los Centros de Interés en la escuela primaria. Memoria para optar el título de instructor no publicada, Escuela Normal de Antioquia, Medellín. 1938.
- Peñaloza, R. La relación naturaleza – enseñanza de las ciencias: una mirada desde la escuela activa en Colombia. Primera mitad del siglo XX. Trabajo de grado de maestría no publicado. Universidad Francisco de Paula Santander. 2012.
- Pineau, P., Dussel, I., Caruso, M. La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de modernidad. Buenos Aires: Paidós SAI-CF. 2005.
- Quiceno, H. Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia (1930-1935). Bogotá: Foro nacional por Colombia. 1988.
- Ramírez, B. Apuntes sobre excursionismo escolar. Tesis para optar el título de instructor no publicada. Escuela Normal de Antioquia. Medellín. 1938.
- Ramírez, M. Restaurantes y granjas escolares. Tesis para optar el título de instructor no publicada. Escuela Normal de Antioquia. Medellín. 1940.
- Restrepo, H. La agricultura en la escuela primaria. Tesis para optar el título de institutor. Escuela normal de varones de Antioquia. 1941.
- Rueda J. Historia de la población de Colombia. (1880-2000). En Nueva Historia de Colombia Tomo V. Bogotá: Planeta Colombiana Editorial. 1998.
- Rodríguez, J. El triángulo de la vida. Tesis para optar el título de instructor no publicada. Escuela Normal de Antioquia. Medellín. 1942.
- Rodríguez, R. La Escuela Nueva de la Ladera. Tesis para optar el título de instructor no publicada. Escuela Normal de Antioquia. Medellín. 1938.
- Rojas, M. Granjas escolares. Tesis para optar el título de instructor no publicada. Escuela Normal de Antioquia. Medellín. 1939.
- Rude, A. La escuela nueva y sus procedimientos didácticos. El tesoro del maestro. Barcelona: Labor. 1939.
- Sáenz, J., Saldarriaga, O., Ospina, A. Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946. Volumen. 2, Medellín. Foro nacional por Colombia. 1997.
- Toro, R. Aspecto social de la educación. Tesis para optar el título de instructor no publicada. Escuela Normal de Antioquia. Medellín. 1938.

- Ventura, L. Algunos comentarios alrededor de la escuela primaria. Memoria para optar el título de instructor no publicada, Escuela Normal de Antioquia, Medellín. 1938.
- Zuluaga, O. Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber. Bogotá: Siglo del Hombre. 1999.
- Zuluaga, O. “El saber pedagógico: experiencias y conceptualizaciones”. En: Echeverri Sánchez, J. A. (Ed.) Encuentros pedagógicos transculturales: Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania. Medellín: Universidad de Antioquia, CIEP. p. 81-88. 2001.

Sección II

De las prácticas pedagógicas en ciencias naturales y sociales

Prólogo

La enseñanza de las ciencias en Colombia, sigue siendo un factor estratégico para el avance y el desarrollo del país. Formar a las actuales y futuras generaciones en las competencias científicas, resulta ser para el campo educativo uno de sus principales metas.

De esta manera la Universidad Simón Bolívar, desde su maestría en Educación, la dirección de investigación, y el apoyo de su grupos de investigación, desarrolló el 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”, dicha investigación, buscó en este caso específico, el reconocimiento de las prácticas pedagógicas de los maestros de ciencias naturales y sociales a partir de tres categorías: epistemología pedagógica y didáctica.

El proceso de caracterización realizado en tres momentos, da cuenta de la forma en que los maestros y las instituciones asumen la formación científica. En primer lugar se analiza la apuesta formativa nacional en ciencias naturales y sociales contenida en los estándares curriculares y e igualmente se abordaron los desarrollos alcanzados por el campo de la didáctica de las ciencias naturales y sociales en los últimos 30 años. Dicho análisis permitió establecer la ruta para el análisis de las prácticas pedagógicas en tres momentos: el primero desarrollado a través de la comparación de la apuesta formativa nacional en ciencias con las apuestas formativas institucionales escogidas en el estudio. El segundo momento destinado a reconocer como

hacen presencia los saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos en la práctica del maestro y el último momento destinado a indagar las concepciones de los maestros entorno a su disciplina y la manera como conciben el proceso formativo y la experiencia didáctica de la misma.

Esta investigación se convierte en uno de los insumos más valiosos sobre la experiencia de las prácticas pedagógicas de los maestros en ciencias naturales y ciencias sociales de la región nortesantandereana, ya que desde las tres categorías centrales del estudio, abre la discusión en tres aspectos: en un primer aspecto, se reconocen la formas en cómo conciben la ciencia los maestros, la manera en que esta se ha constituido, sus desarrollos históricos, sus quiebres paradigmáticos. En un segundo aspecto, el cómo los maestros piensan la formación de la ciencia que enseñan, qué ideal de formación conciben y qué implicación consideran que tiene el mismo. Y finalmente en un tercer aspecto, cómo abordan la experiencia didáctica de su disciplina, qué visión tienen sobre el aprendizaje, cómo recorren el proceso de enseñanza de su disciplina y cómo abordan la evaluación del proceso formativo a su cargo. De esta manera dicho insumo puede ayudar a reconocer cómo las prácticas pedagógicas son en sí un espacio propicio o no, para el desarrollo de las competencias que requiere la formación en ciencias.

Jovany Gómez Vahos
Magister en Prácticas Pedagógicas
Profesor Investigador del Departamento de
Ciencias Básicas, Sociales y Humanas
Universidad Simón Bolívar

Capítulo 1

Análisis comparativo de la apuesta formativa nacional en ciencias naturales, frente a la apuesta formativa de una institución educativa pública de la ciudad de Cúcuta^{1*}

*Danny Alberto Ballesteros Morantes²,
Jenny Carolina Duarte Álvarez³,
Hernán Ricardo Castellanos Patiño⁴,
Jovany Gómez Vahos⁵*

Resumen

El presente capítulo de investigación, presenta los del primer objetivo del proyecto de investigación “caracterización de las prácticas pedagógicas en torno a la formación por competencias en ciencias naturales en una institución educativa pública de la ciudad de Cúcuta”, se presentan los resultados del primer objetivo de la investigación, el cual buscó reconocer la relación existente entre la apuesta formativa nacional contenida en los estándares de ciencias naturales desarrollados por el Ministerio de Educación nacional, frente a la apuesta formativa institucional de una institución pública de la ciudad de Cúcuta. La investigación fue abordada a partir de paradigma histórico hermenéutico, diseño etnográfico y método micro etnográfico. Se utilizó el análisis documental para el tratamiento del documento de los estándares nacionales en ciencias naturales, así como para el análisis de los documentos institucionales (Proyecto Educativo Institucional, el plan de área y el plan de asignatura). Los resultados de la in-

* Ver página siguiente.

- 1 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.
- 2 Licenciado en Biología y Química. Magister en Educación. Docente de Básica. dannyal55@hotmail.com
- 3 Licenciada en Biología y Química. Docente de Básica. Especialista Gerencia en Informática. Magister en Educación. Docente de Básica. jennycar614@hotmail.com
- 4 Licenciado en Biología y Química. Magister en Educación. Docente de Básica. ricardocastellanos5@hotmail.com
- 5 Licenciado en Filosofía. Especialista en Gerencia Social, Especialista en Práctica Pedagógica Universitaria. Magister en Práctica Pedagógica. Jgomez86@unisimonbolivar.edu.co. Miembro del Grupo en Investigación Educación, ciencias sociales y humanas, Universidad Simón Bolívar, Cúcuta. Colombia.

vestigación permiten encontrar acercamientos y distanciamientos entre la apuesta formativa institucional frente a la nacional, hecho que deja aspectos a fortalecer y mejorar en la experiencia formativa de la institución.

Palabra clave: Prácticas pedagógicas, didáctica de las ciencias naturales, epistemología docente, formación por competencias.

Comparative Analysis of the Formative National Bet in Natural Sciences, Facing the Formative Bet of an Educational Public Institution of Cúcuta's City

Abstract

The present research chapter presents those of the first aim of there-search project “ characterization of the pedagogic practices around the formation for competences in natural sciences in an educational public institution of Cúcuta's city “, they present the results of the first research's aim, which sought to recognize the existing relation between the formative national bet contained in the standards of natural sciences developed by the Department of national Education, opposite to the formative institutional bet of a public institution of Cúcuta's city. The research was approached from historical hermeneutic paradigm, ethnographic design and method ethnographic mike. The documentary analysis was in use for the treatment of the document of the national standards in natural sciences, as well as for the analysis of the institutional documents (Institutional Educational Project, the area plan and the subject plan). The results of the research allow us to find approaches and distances between institutional and institutional training, which leaves aspects to be strengthened and improved in the training experience of the institution.

Keywords: Pedagogical practices, didactics of the natural sciences, teaching epistemology, training by competences.

Introducción

Luego de realizar un proceso de análisis a las investigaciones que en la actualidad se vienen en el campo de las prácticas pedagógicas de los maestros de ciencias naturales, tanto a nivel internacional como nacional, se lograron identificar dos tendencias: la primera relacionada con el reconocimiento de las “Concepciones de los maestros” y la segunda acerca de “los procesos didácticos”.

Frente a la primera tendencia “Concepciones de los maestros”, se reconocen los siguientes avances:

En una primera investigación titulada “pensamiento pedagógico de los docentes de ciencias naturales en Educación Media” se reconoce la importancia de reconocer las concepciones de los maestros pues según Yaguare (2013):

Permite indagar la realidad de lo que se piensa y de lo que se hace en las aulas entorno a la enseñanza, por lo que se obtienen rasgos sobre cómo es la enseñanza de las ciencias naturales, el modelo de enseñanza que predomina y la importancia de estos elementos en la calidad de la enseñanza, en los planes de formación y actualización docente (p. 242).

Esta investigación reconoce que el pensamiento pedagógico del maestro a la hora de abordar el proceso de enseñanza, es fundamental en la medida en que dichas concepciones permitan aclarar el horizonte formativo con el cual está comprometido el maestro.

Otra investigación relevante, es la titulada: “Concepciones de los docentes de ciencias naturales sobre competencias científicas y su desarrollo en las prácticas de aula”. La investigación planteó la importancia que tiene la educación en ciencias, y el desarrollo de las competencias científicas necesarias en el contexto actual. Tal como lo sustentan Berrio y Torres (2009):

Se enmarcó en la necesidad de identificar las concepciones de los docentes acerca de la naturaleza de ciencias, su enseñanza y aprendizaje; como también caracterizar los referentes concep-

tuales, metodológicos y didácticos que guían las acciones de los docentes, en torno al desarrollo de competencias científicas y las posibilidades de sus transformaciones en el aula (p. 17).

Se resalta la importancia de la investigación para la presente propuesta ya que brindó un enfoque más claro acerca de la necesidad de que los docentes de ciencias desarrollen en los educandos ciertas competencias que les permitan poner en práctica los conocimientos adquiridos para resolver problemas de su vida diaria.

En cuanto a la segunda tendencia referida a “los procesos didácticos”, se reconocen las siguientes investigaciones:

En primer lugar, la investigación titulada: “La práctica del profesor de ciencias: significados personales y experiencias de profesores en formación”. Según Vanegas, Correa y Fuente (2015):

Los significados que profesores de ciencias en formación le otorgan a la práctica pedagógica y las experiencias que van marcando su desarrollo profesional docente. A través de entrevistas en profundidad y mapeos de significado personal con practicantes de diferente nivel de formación de un programa de pedagogía en biología y ciencias, se encontró que los conjuntos de significados sobre la práctica están determinados por las interacciones con estudiantes y profesores, la integración de conocimientos, valores, sentimientos y emociones, y el desarrollo de la identidad profesional (p. 17).

En cuanto a la metodología expuesta en este artículo Vanegas et al. (2015) consideran relevante para el desarrollo de dicho estudio “la investigación cualitativa resulta un lente adecuado porque permite comprender las perspectivas de los participantes, profundizar en sus experiencias, opiniones e ideas” (p. 21).

Los autores del estudio reconocen la importancia de plantearse preguntas como: ¿Cuáles son las debilidades y fortalezas que los maestros de ciencias naturales presentan en el desarrollo de su práctica pedagógica? Este tipo de preguntas permite generar un análisis tan A partir de ella es importante generar un análisis profundo sobre

la formación profesional de la formación de los maestros, como la forma en que abordan su práctica pedagógica.

Otro referente importante en esta tendencia son los estudios del doctor Javier Mosquera. Según Mosquera (2012):

El interés creciente por la cualificación de la educación científica lo cual ha conducido a que en muchos países, entre ellos Colombia empiecen a implementarse políticas institucionales dirigidas a repensar la manera como debería organizarse el currículo para la educación científica en la escuela básica, media y superior, así como empezar a definir un conjunto de acciones estratégicas que permitan a corto plazo que los estudiantes, independientemente del nivel educativo que cursen, apropien conocimientos científicos que les permita, no solamente tener buenos niveles de competitividad, sino que demuestren el manejo de conocimientos dentro de unos estándares internacionales (p. 176).

Para Mosquera (2012), “se encuentra que en general el profesorado continúa siguiendo sus prácticas docentes bajo modelos de enseñanza habituales, como la enseñanza de las ciencias por transmisión verbal de conocimientos o la enseñanza por descubrimiento inductivo y autónomo” (p. 176).

De esta manera estas dos tendencias reconocidas son relevantes para esta investigación, en la medida en se pueden a través de ellas, reconocer cómo las concepciones y las prácticas pedagógicas están directamente correlacionadas. Estudiar una práctica pedagógica, requiere de un ejercicio de búsqueda y reconocimiento de las concepciones, estas, al ser estudiadas pueden permitir un ejercicio consciente de la misma práctica. Cada una de las acciones al ser analizadas a partir de las concepciones que les subyacen, podrían ser transformadas, en la medida en dichas concepciones sean transformadas.

Marco teórico

La presente investigación se asienta en los diversos desarrollos teóricos de algunos campos particulares de la investigación educa-

tiva. De esta manera, se reconocen los aporte de Olga lucía Zuluaga respecto del campo de la práctica pedagógica. Igualmente son tenidos en cuenta los aportes de Rafael Porlán, Carlos Furió, Juan Ignacio pozo y Javier Mosquera en cuanto al campo de la didáctica de las ciencias y en específico el referido a la epistemología docente (concepciones de los maestros) y finalmente el campo de las competencias.

Práctica pedagógica

Se entiende por la práctica pedagógica como el espacio que “ nombra los procesos de institucionalización del saber pedagógico, es decir, su funcionamiento en las instituciones educativas. Pero también comprende las formas de enunciación y de circulación de los saberes enseñados en tales instituciones” (Zuluaga, 1999, p. 46). De esta forma es necesario comprender entonces la práctica pedagógica más que como una teoría en sí, según Martínez (1990):

Como una categoría metodológica, es decir, como un objeto conceptual y también como una noción estratégica en tanto práctica de saber que articula tres elementos metodológicos fundamentales: Una institución, la escuela; un sujeto soporte de esa práctica, el maestro; y un saber, el saber pedagógico.

Desde esta perspectiva, se pretende que las prácticas pedagógicas se conviertan en actos reflexivos de la educación. Así mismo, Las prácticas educativas como quehacer pedagógico, no solo deben estar enfocadas a las que se realizan en un espacio institucional llamado escuela, estas deben posibilitar el reconocimiento de los diferentes saberes sociales y culturales, de esta manera, los maestros deben asumir una posición reflexiva y crítica de la realidad que les acontece, de manera que puedan generar procesos de transformación.

Así pues, este estudio se centró específicamente en las prácticas pedagógicas que realizan los docentes para la enseñanza de las ciencias naturales, la cual debe estar en correspondencia con los Estándares Básicos de Competencia, desde los cuales se promovió como meta fundamental que los estudiantes se aproximen al conoci-

miento científico, tomando como punto de partida su conocimiento natural del mundo y fomentando en ellos una postura crítica que responda a un proceso de análisis y reflexión

Didáctica de las ciencias

El proceso educativo colombiano, ha venido trabajando en aras de lograr la calidad educativa. Para ello, se ha servido de sistemas de evaluación internacional y nacional, a través de los cuales ha contado con resultados que evidencian falencias en las diferentes áreas del conocimiento. Dichos resultados, requieren de procesos de mejora.

Para el caso colombiano y en especial en el departamento de Norte de Santander, se ha creído que la solución pudiese estar en un rápido entrenamiento a la población estudiantil y a los maestros, sobre la mecánica y estructura de la misma prueba. Aunque pueda resultar valioso, no puede dejar de desconocerse que es en el mismo proceso de enseñanza en donde hay que hacer énfasis.

Las prácticas pedagógicas se convierten aquí en objeto de estudio y en ellas los procesos didácticos cobran gran importancia, ya que estos están atravesados por modelos de enseñanza en donde la transmisión verbal de conocimiento sigue siendo lo habitual.

El desconocimiento de los diferentes campos didácticos, sus avances y desarrollos, son ignorados por las instituciones educativas y por sus maestros, quienes en muchas ocasiones esperan innovaciones, sin entender cómo estas, han sido construidas. Se carece así de un verdadero ejercicio académico de debate y discusión, en donde cada área de conocimiento se acerque a los avances y construcción de su campo didáctico a nivel nacional e internacional, falta que estas comunidades de maestros se acerquen a las comunidades científicas del campo didáctico de su disciplina de forma seria, rigurosa y proactiva.

En este orden de ideas para el presente trabajo, en lo relacionado con el campo didáctico, las prácticas pedagógicas se convierten en el escenario propicio para reconocer uno de los ejes articuladores de toda experiencia didáctica: la epistemología docente, ya que como lo afirman Porlán y Pozo (1997) las concepciones epistemoló-

gicas son “el conjunto de ideas y formas de actuar que tienen los profesores, que guardan relación más o menos directa con el conocimiento escolar y con su proceso de construcción y facilitación” (p. 161). Desde esta perspectiva, las concepciones y las actuaciones de los profesores son parte constitutiva de lo que se denominaría una visión epistemológica, la que a su vez configura su conocimiento con profesional, lo que en últimas impacta su práctica pedagógica. Esta visión epistemológica es tan importante que se puede considerar con un eje central del proceso formativo con el cual está comprometido el maestro.

Al querer entonces caracterizar la práctica pedagógica de los maestros de las diferentes áreas del conocimiento entorno a la formación por competencias, requiere acercarnos a los avances que en esta materia se han logrado desarrollar, dichas investigaciones han puesto especial relevancia que una vez se quiera indagar por la práctica del maestro, es necesario reconocer la epistemología del maestro, y cómo esta condiciona su misma experiencia de enseñanza y formación.

En este sentido Mosquera (2012) menciona que:

La epistemología docente y la práctica docente conforman lo que según Kuhn (1962) es la estructura de una “matriz disciplinar” que da cabida a la estructura global en la que se sostiene la actuación profesional de un profesor de ciencias. Esta “matriz disciplinar” en consecuencia, fundamenta los elementos conceptuales y elementos actitudinales necesarios para desarrollar la estructura compleja de conocimientos, ideas y creencias de un profesor acerca de la enseñanza de las ciencias, pero también fundamenta efectos de carácter metodológico en lo que tiene que ver con los esquemas de acción propios de la práctica docente del profesorado (p. 180).

De esto se deduce que en la medida en que el maestro posea una epistemología aferrada a visiones tradicionales, no podrán realizarse procesos de transformación reales, a pesar de las innovaciones educativas que puedan llegar a la escuela.

Es por ello que cobra importancia el reconocimiento de la epistemología del maestro y su directa influencia en la práctica pedagógica del maestro. En este sentido Mosquera (2012) menciona que:

El reconocimiento de la epistemología docente nos brinda las claves necesarias para comprender los conocimientos y las actitudes de los profesores en torno a la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y, en definitiva, el currículo. La epistemología docente habrá de permitirnos el logro de reestructuraciones didácticas débiles o fuertes, y en general nos ha de permitir comprender las características de la práctica docente (p.181).

Competencias

Por otra parte, Mosquera (2012) citando a Mosquera y Zambrano (2008), reconocen que “el conocimiento de las ciencias naturales presenta sus contenidos (el saber qué), sus procesos experimentales (el saber cómo) y sus aplicaciones (el saber para qué) como constituyentes de un solo evento epistemológico” (p. 177).

Desde esta visión, se enfatiza una práctica que no solo esté dirigida a la enseñanza del conocimiento, sino que apunte a la formación por competencias, las cuales, desde un sentido educativo, promueven el desarrollo de la dimensión humana de las personas, la dimensión cognoscitiva, la dimensión cognitiva y la dimensión práctica.

El concepto de competencia cobra gran relevancia para esta investigación, ya que desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, la apuesta formativa en las diferentes áreas de conocimiento, contempladas en los estándares, se incluye la necesidad de formar por competencias, ya que según se dice, los actuales retos del desarrollo social, económico y político del país así lo requieren.

Frente al concepto de competencias el Icfes (2007) menciona que:

El énfasis en la apropiación de conocimientos y pautas de acción asociadas a los contenidos se ha desplazado al desarrollo de capacidades de acción e interacción y a la apropiación de las gramáticas básicas propias de los distintos campos del saber; se

trata de asegurar el desarrollo de las capacidades para vivir productivamente en la sociedad, para continuar aprendiendo y para enfrentar situaciones nuevas./.../ La competencia podría definirse como “capacidad de actuar en un contexto”, pero resulta conveniente explicitar, además de la dimensión de la acción, la de la interacción, no necesariamente comprendida en la primera. La acción puede pensarse como acción sobre algo, como actividad transformadora o creadora. Esta noción de acción es útil para el trabajo, pero no cubre las capacidades requeridas para la vida social. En la interacción es esencial la capacidad de aceptar al otro, de ponerse en su lugar; es esencial la disposición a escuchar y a conocer, la disposición a comprender. La dimensión receptiva de la competencia, que es esencial en el campo de las “competencias ciudadanas”, es importante también como disposición a aprender y como capacidad de trabajar en equipo, en todas las áreas (pp. 14-15).

Es así como se reconoce que la competencia en últimas es la capacidad de actuar en contexto, tanto material como social. Según Mosquera (2012)

Las competencias están directamente ligadas a los modos de producción de los conocimientos y a la manera como nos pre-disponemos ante la realidad (natural o social) a partir de los conocimientos que hemos apropiado. Las competencias están ligadas a los contenidos procedimentales y actitudinales de las disciplinas y de las regiones del conocimiento, y por tanto, hacen referencia al cómo y al para qué de los mismos. Las competencias, desde un sentido de lo educativo, promueven entonces el desarrollo simultáneo de la dimensión humana de las personas (el valor social de la cultura al tiempo que el reconocimiento del valor individual del ser), de la dimensión cognoscitiva (saberes y conocimientos), de la dimensión cognitiva (actitudes, ideas y creencias sobre el mundo, derivadas de los saberes y conocimientos disponibles en la persona) y de la dimensión práctica (lo que hacemos a partir de lo que somos, de lo que sabemos, conocemos y creemos) (p. 179).

Metodología

La presente investigación se desarrolló teniendo en cuenta el paradigma histórico hermenéutico, guiado por el enfoque cualitativo integrado, desde un diseño etnográfico, método micro etnográfico. Respecto a los instrumentos 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 de las ciencias. El proceso investigativo fue orientado a la luz de tres categorías generales: epistemología, pedagogía y didáctica, estas fueron propuestas desde el macro proyecto de investigación 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, dicho proyecto fue direccionado por la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta - Norte de Santander - Colombia, a través de sus grupos de investigación y en el marco de la Maestría en Educación.

Es por esta razón, que, en primer lugar, este trabajo de investigación se centró en el paradigma histórico hermenéutico, por cuanto “La hermenéutica (interpretación) busca descubrir los significados de las distintas expresiones humanas, como las palabras, los textos, los gestos, pero conservando su singularidad” (Martínez, 2011, p. 12). En segundo lugar, esta investigación se asentó en el enfoque de investigación cualitativo, ya que se identificó la naturaleza profunda de la realidad en las prácticas pedagógicas de los docentes de Ciencias Naturales y su estructura dinámica, dando razón plena del comportamiento y manifestaciones que se observaron en el contexto escolar. De aquí, que lo cualitativo según Martínez (2006) “se trata del estudio de un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es: Una persona, una entidad étnica, social, empresarial, un producto determinado, etc.” (p. 128).

En tercer lugar, esta investigación se basó en el diseño de investigación etnográfico ya que según Martínez (2006) los métodos etnográficos

Son los de mayor preferencia para entrar a conocer un grupo étnico, racial, ghetto o institucional (tribu, raza, nación, región, cárcel, hospital, empresa, escuela, y hasta un aula escolar, etc.) que forman un todo muy sui géneris y donde los conceptos de las realidades que se estudian adquieren significados especiales: las reglas, normas, modos de vida y sanciones son muy propias del grupo como tal. Por esto, esos grupos piden ser vistos y estudiados globalmente, ya que cada cosa se relaciona con todas las demás y adquiere su significado por esa relación. De ahí que la explicación exige también esa visión global (pp. 135-136).

De igual manera, desde los aportes de Martínez (2006) se planteó la selección de la muestra la cual fue intencional o basada en criterios, donde se tuvieron en cuenta “una serie de criterios que se consideran necesarios o altamente convenientes para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas para los fines que persigue la investigación” (p. 137). Entre estos criterios fue importante tener en cuenta la formación disciplinar en el área de ciencias naturales, es decir, maestros licenciados en el área, así mismo, ser nombrados en propiedad en la institución y contar con más de 5 años de experiencia en básica secundaria y Media con lo que se logró caracterizar e interpretar la realidad del fenómeno estudiado y, por ende, responder a las preguntas de la investigación.

Finalmente, para el caso de este capítulo de investigación es importante mencionar, que se utilizó análisis documental, en el cumplimiento del primer objetivo de la investigación, el cual buscaba reconocer la relación de la apuesta formativa nacional, frente a la apuesta formativa institucional. En este caso, se realizó una lectura detallada del proyecto educativo institucional, el plan de área, y los planes de asignatura del área de ciencias naturales para confrontar dicha información contenida en estos documentos institucionales con lo propuesto en los estándares básicos de competencia y demás

documentos que sirvieron como fuente de información. El instrumento que se utilizó fue la Matriz de Análisis Documental.

Hallazgos

Apuesta formativa nacional vs apuesta formativa institucional en el área de ciencias naturales

Es importante mencionar que esta primera parte tiene como propósito presentar los resultados del trabajo realizado frente al primer objetivo de la investigación: “Establecer la relación entre la apuesta formativa nacional por competencias frente a la apuesta formativa institucional en el área de Ciencias Naturales”. De esta manera, se presentan dos momentos, uno referido al análisis realizado a los estándares de ciencias naturales, que se desarrolló a través de un proceso de categorización. Este primer momento permitió identificar las principales características propuestas por los estándares nacionales de ciencias naturales, desde sus propósitos epistemológicos, pedagógicos y didácticos, el cual contribuyó para que se pudiese realizar en un segundo momento, el análisis de la apuesta formativa institucional de la Institución Educativa pública estudiada, desde el análisis de los documentos del PEI, el plan de área y el plan de asignatura. A continuación, se abordan los resultados obtenidos del primer momento: el análisis de la apuesta formativa nacional entorno a la formación de ciencias naturales.

Primer momento:

La apuesta formativa nacional en ciencias naturales

Las prácticas pedagógicas, como núcleo de interés de esta investigación son el espacio privilegiado donde se constituye la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, a la vez, donde se logra la innovación estratégica para el mejoramiento en las formas de enseñar y aprender, específicamente en las Ciencias Naturales. Por esta razón, es necesario resaltar que para el cumplimiento de este objetivo es indispensable la ejecución de prácticas pedagógicas significativas

por parte de los docentes en cada una de las áreas del conocimiento e instituciones educativas. Específicamente desde el área de Ciencias Naturales, resulta pertinente preguntarse ¿cómo son las prácticas pedagógicas de los maestros en ciencias?, ¿cuáles son sus características?, ¿cuáles son los elementos epistemológicos, pedagógicos y didácticos que las fundamentan? y ¿qué cambios didácticos se deben realizar? Así pues, los Estándares básicos de competencias se convierten en la apuesta formativa nacional, propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, en torno a la formación por competencias; y a nivel institucional esta apuesta formativa debe establecerse desde los documentos: Proyecto educativo institucional (PEI), plan de área y plan de asignatura, propuestos por la institución educativa pública estudiada, en la ciudad de Cúcuta. El análisis de estos documentos se realizó desde las tres Categorías Generales establecidas desde el Macroproyecto de Investigación ya mencionado: Epistemología, Pedagogía y Didáctica que se establecieron desde el macroproyecto.

Categoría general epistemología

Es fundamental resaltar la concepción sobre las ciencias naturales que se deriva desde Mosquera (2012) quien señala que:

Las ciencias naturales se entienden como parte del contexto social donde se inscriben, se originan, se desarrollan y se aplican. Entre tanto, la educación en ciencias naturales se concibe como una práctica que tiene como fin representar el conocimiento, la cultura y los valores propios de una sociedad para la generación siguiente a través de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la actividad educativa científica en la escuela. Por esta razón, la educación es estructural a las ciencias (p. 177).

Teniendo en cuenta lo expuesto, se puede decir que las ciencias naturales tienen en cuenta los contenidos, los procesos experimentales y la aplicación de dichos conocimientos en los diferentes contextos en los que se desenvuelve el estudiante, es decir, desde estas etapas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias se desarrollan las competencias científicas en el contexto escolar

Así mismo, es importante reconocer el papel que juega la epistemología docente en las prácticas pedagógicas de los docentes de ciencias naturales puesto que, según Mosquera (2012) esta “nos brinda las claves necesarias para comprender los conocimientos y las actitudes de los profesores en torno a la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y, en definitiva, el currículo” (p. 181), teniendo esa claridad epistemológica, pautas y orientaciones se logra la reestructuración didáctica de la práctica pedagógica teniendo en cuenta los componentes referidos “al saber, el saber hacer y el hacer, competencias básicas e indelegables de una persona en el ejercicio de una actuación profesional o de un oficio” (Mosquera, 2012, p. 184). Es decir, se convierten en las competencias básicas que un maestro debe desarrollar dentro de su práctica pedagógica, estableciendo relaciones entre las actitudes y los conocimientos de los profesores en relación con la ciencia y sobre la naturaleza del conocimiento científico

De esta manera desde el análisis epistemológico realizado a los estándares básicos de competencia y los referentes teóricos y sus aportes, teniendo en cuenta los aspectos y subcategorías base, dio como resultado la agrupación de las diferentes categorías inductivas en siete axiales que son: ciencia positivista, concepciones epistemológicas, características de la ciencia propuesta por los estándares, la ciencia en constante revisión y reformulación, comunidades científica, ciencia e interdisciplinariedad y estructura de los estándares en ciencias naturales, tal como se muestra en la Figura 1.

Categoría general Pedagogía

Desde esta categoría es necesario indicar la conceptualización que se hace de Pedagogía, en el que se destaca que para Zuluaga (1999) es entendida como “la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas” (p. 11). Desde esta categoría general se puede observar que, en los estándares básicos de competencia en ciencias naturales, el MEN (2004) brinda orientaciones sobre la formación desde esta área, la cual contribuye a la consolidación de personas capaces de:



Figura 1. Categorías axiales-Epistemología. Fuente: Autores.

Asombrarse, asombrar y analizar lo que acontece a su alrededor y en su propio ser; formularse preguntas, buscar explicaciones y recoger información; detenerse en sus hallazgos, analizarlos, establecer relaciones, hacerse nuevas preguntas y aventurar nuevas comprensiones; compartir y debatir con otros sus inquietudes, sus maneras de proceder sus nuevas visiones del mundo; buscar soluciones a problemas determinados y hacer uso ético de los conocimientos científicos (p. 96)

En la pedagogía es importante mencionar la subcategoría base que integra, designada como el ideal de formación, desde la que se indica el porqué de la formación en la disciplina de las ciencias. Así pues, en primera instancia, al analizar la teoría planteada desde esta investigación emergió como categoría axial la práctica pedagógica.

Continuando con este análisis, se halló una nueva categoría axial referida a formar en las lógicas de la ciencia, específicamente desde esta categoría los estándares básicos de competencia hablan de la importancia y necesidad de la formación temprana en ciencias, por

tal motivo, esta formación temprana debe favorecer un acercamiento de los y las estudiantes al quehacer científico

Frente a lo expuesto, se puede decir que el estudio de las ciencias debe dejar de ser el espacio en el que se acumulan conocimientos en forma mecánica y memorística, para abrirse a la posibilidad de una formación del pensamiento socio-crítico a través de un diálogo que permita la construcción de nuevos significados. Es decir, desde esta formación en las lógicas de las ciencias, el proceso formativo apunta no solo a al componente del saber, sino a un saber ser, que le permite asumir un compromiso social y ético con el entorno. Ahora bien, para que se lleve a cabo una práctica pedagógica eficaz y significativa en aras de una formación en las lógicas de las ciencias, es indispensable que los maestros cuenten con unas características específicas dentro de su desempeño profesional, por esta razón, otra categoría axial asumida en este proceso fue la denominada características del maestro de ciencia. Desde dicha categoría, se busca que los maestros y maestras acerquen a los estudiantes al estudio de las ciencias como científicos y como investigadores, pues se parte de preguntas o hipótesis que de la curiosidad ante la observación del entorno y de la capacidad para analizar lo que observa. Lo anterior se evidencia en la Figura 2.



Figura 2. Categorías axiales-Pedagogía. Fuente: Autores.

Categoría general didáctica

Para el análisis de esta categoría, el macroproyecto contempló las siguientes subcategorías base de aprendizaje, métodos de enseñanza y evaluación, desde las cuales se identificaron las diferentes categorías inductivas que surgieron luego del estudio a los estándares básicos de competencia en ciencias naturales y a los fundamentos teóricos. Así pues, debido a esta gran cantidad de categorías, estas fueron reunidas y organizadas en once categorías axiales: aprendizaje en la ciencia, tipos de aprendizaje, concepciones alternativas, la indagación, interdisciplinariedad, procesos que no facilitan el aprendizaje, competencias, modelos tradicionales de enseñanza, problemáticas de la enseñanza de las ciencias, características de la enseñanza en ciencias y características de la evaluación. Lo anterior se muestra en la Figura 3.



Figura 3. Categorías axiales-Didáctica. Fuente: Autores.

Ahora bien, para “Establecer la relación entre la apuesta formativa nacional frente a la apuesta formativa institucional en el área de Ciencia Naturales”, se realizó un proceso de análisis documental a

cada uno los documentos que orientan las prácticas pedagógicas de los docentes del área de Ciencias Naturales en educación básica secundaria y media de la Institución Educativa pública estudiada. Todo este proceso se desarrolló a partir del establecimiento de unas categorías generales: Epistemología, pedagogía y didáctica. A continuación, se describen las diferentes situaciones que se encontraron en los documentos analizados: Proyecto Educativo Institucional, Plan de Área y Plan de Asignatura para conocer la relación de dichos documentos con los Estándares y la forma en que son abordados, vislumbrando las características propias de las prácticas pedagógicas.

Segundo momento:

La apuesta formativa institucional en ciencias naturales

Proyecto educativo institucional en relación con los estándares

Así pues, desde el aspecto epistemológico, se presentan las categorías axiales que emergieron del análisis documental del PEI. Con respecto a la primera categoría axial que se evidencia: la ciencia e interdisciplinariedad, se evidencia lo siguiente:

Para el año 2020, será líder en la promoción de programas sociales y de educación media técnica, en articulación con instituciones de educación superior, técnica y tecnológica, desarrollando en el estudiante un sentido empresarial de acuerdo a las necesidades, expectativas e intereses de la población, apoyados en el talento humano calificado y una infraestructura que ofrezca bienestar estudiantil, pedagógico, socio-cultural y productivo, comprometidos con la construcción de una sociedad justa, equitativa y en armonía con el ambiente. Unidad Proyecto Educativo Institucional (UPEI)⁶ - UPEI-24.

6 De aquí en adelante UPEI, debe entenderse como Unidad Proyecto Educativo Institucional, referido al documento del proyecto educativo institucional, de la institución estudiada. El número que aparece después del guion se refiere a la numeración consecutiva que se le da a la unidad de análisis identificada en el documento referido.

Así mismo, se hace énfasis en la categoría axial: la estructura de los estándares básicos de competencia, desde la misión institucional, cuando se menciona sobre una: “orientación dirigida a formar personas competentes, responsables, con sentido crítico, fundamentada en valores éticos, morales y cívicos” UPEI-32 y al mismo tiempo se expresa que “comprometidos con la construcción de una sociedad justa, dinámica, productiva y en equilibrio con la naturaleza” UPEI-33, desde estas dos unidades de análisis es evidente la identificación de una formación Integral para construir sociedad y proteger la naturaleza, lo cual tiene gran coincidencia con lo propuesto en la apuesta formativa nacional, específicamente en su estructura donde se menciona que el desarrollo de compromisos personales y sociales son:

El último grupo de acciones concretas de pensamiento y de producción recoge las responsabilidades que como personas y como miembros de una sociedad se asumen cuando se conocen y se valoran críticamente los descubrimientos y los avances de las ciencias, ya sean naturales o sociales. Unidad de Estándares Ciencias Sociales (UECS)⁷ - UECN-33.

Ahora bien, este documento institucional frente la categoría axial formar en la lógica de las ciencias, permitió distinguir diferentes unidades de análisis en relación a la misma, desde las cuales se promueve una formación integral basada en el desarrollo de competencias científicas, así pues, se resaltan los siguientes apartes, donde se encuentran los diferentes lineamientos que la institución promueve para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje significativos en el área de ciencias naturales:

Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artís-

7 De aquí en adelante UECS, debe entenderse como Unidad de Estándares en Ciencias Sociales, referido al documento del Ministerio de Educación nacional sobre los Estándares en ciencias. El número que aparece después del guion se refiere a la numeración consecutiva que se le da a la unidad de análisis identificada en el documento referido

tico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de tal manera que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo. UPEI-38.

Un educando que corresponda las leyes, los planteamientos de problemas y la observación experimental relacionados con el avance del conocimiento científico de los fenómenos físicos, químicos y biológicos. UPEI-42.

El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país. UPEI-43.

La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional y los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación. UPEI-44.

Es decir, desde los anteriores planteamientos establecidos desde el PEI de la Institución Educativa se define como prioridad la formación en las lógicas de la ciencia, es decir una formación por competencias que propenda por el mejoramiento de las prácticas pedagógicas y, por ende, la cualificación de la educación científica. Desde esta visión, se enfatiza una práctica que no solo esté dirigida a la enseñanza del conocimiento, sino que apunte a la formación por competencias, las cuales, desde un sentido de lo educativo, promueven el desarrollo de la dimensión humana de las personas, la dimensión cognoscitiva, la dimensión cognitiva y la dimensión práctica.

Así mismo, dentro de las características de la enseñanza que plantea el PEI se resalta la insistencia de una formación integral, puesto que:

La formación integral en el hacer, pensar, sentir y actuar, se desarrolla dentro del proceso académico y debe entenderse como un conjunto de momentos, situaciones, etapas, contenidos, estructuras enmarcados en la actividad propia de la Institución Educativa, de tal forma que permitan el desarrollo de habilidades y destrezas que faciliten cualificar al estudiante en el conocimiento y en la práctica social. UPEI-65.

Así se evidencia la importancia de llevar a cabo una enseñanza desde un aprendizaje significativo, a través de estrategias que privilegien la formación por competencias, específicamente, una formación desde las competencias específicas en ciencias naturales, las cuales permiten que vaya avanzando paulatinamente en el conocimiento del mundo desde una óptica que depende de la observación de los fenómenos y de la posibilidad de dudar y preguntarse acerca de lo que se observa. De esta manera, el estudiante aprenderá a interactuar de manera lógica y propositiva en el mundo en que se desarrolla, asumiendo una visión integral, holística y objetiva de los fenómenos que acontecen a su alrededor, tal como lo explica Capra (1996):

El nuevo paradigma podría denominarse una visión holística del mundo, ya que lo ve como un todo integrado más que como una discontinua colección de partes. También podría llamarse una visión ecológica, usando el término «ecológica» en un sentido mucho más amplio y profundo de lo habitual (p. 28).

De ahí la importancia de percibir y analizar los fenómenos naturales desde una visión integrada, sistemática y dinámica que permita dar significatividad a los procesos básicos de las ciencias naturales, y no desde una visión limitada y fragmentada de la ciencia, lo que generaría consecuencias negativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la misma.

En cuanto al sistema de evaluación, el PEI propone una evaluación y concordancia con la apuesta formativa nacional donde se necesita, más que una evaluación que detecte errores, una evaluación ligada a un proceso continuo y flexible que mejorar las debilidades

y fortalezca procesos significativos, así, se evidencia en la siguiente unidad de análisis:

Esta evaluación propende por la excelencia en la calidad del servicio educativo de nivel superior. Implica verificar la coherencia entre el Diseño Curricular previsto y los Planes de Estudio, buscando establecer la pertinencia del currículo, la flexibilidad, la actualización, los ambientes de aprendizaje por competencias y las estrategias metodológicas entre otros aspectos. UPEI-82.

En conclusión, se puede decir que, aunque en el PEI se evidencia muchos procesos en correspondencia con los estándares básicos de competencia, desde el análisis de este documento, su contenido es, quizás, un listado de ítems desarrollados de forma teórica, es decir, se presenta información de supuestos ideales de cada elemento que lo conforma como un requisito que se debe cumplir ante los entes educativos y que no evidencia una verdadera planeación y articulación con los demás documentos institucionales, específicamente con el plan de asignatura y en todos los procesos que conlleva el deber ser de una institución determinada.

Plan de área en relación con los estándares

El plan de área de Ciencias Naturales de la institución estudiada, evidencia una estructura de su programación curricular de forma más precisa y desde la cual es más fácil establecer su relación desde la apuesta formativa nacional. Se logró establecer que los docentes del área se han preocupado por integrar los aspectos que se necesitan para formar desde esta disciplina del saber, puesto que justifica la enseñanza del área como parte fundamental de la formación científica de los estudiantes, es decir, “La programación de Ciencias Naturales contribuye a formar en el niño una concepción científica del mundo a través del conocimiento objeto de la realidad”. Unidad Plan de Área (UPAR)⁸ - UPAR-3.

8 De aquí en adelante UPAR, debe entenderse como Unidad Plan de Área, referido al documento del plan de Área de ciencias sociales de la institución estudiada. El número que aparece después del guion se refiere a la numeración

Por lo anterior, se puede decir que dentro de la planeación y organización del área en la institución se evidencia relación con los lineamientos y criterios que desde los estándares básicos de competencia se dirigen, y que, por lo tanto, el plan de área contribuye en la apuesta formativa nacional que se establece formar desde una educación por competencia. Así, se encuentra una gran relación desde este apartado que se plantea desde los estándares “Una de las metas fundamentales de la formación en ciencias es procurar que los y las estudiantes se aproximen progresivamente al conocimiento científico, tomando como punto de partida su conocimiento “natural” del mundo” UPAR-4

Así mismo, desde este documento institucional, en el aspecto epistemológico, específicamente desde la categoría axial la ciencia en constante revisión y reformulación, se identificó que: “el alumno debe redescubrir los principales conceptos, principios, leyes y generalizaciones de las Ciencias Naturales y la salud, y hacerles comprender que estos conocimientos están en constante transformación” UPAR-15, es decir, se presenta una visión dinámica de las ciencias que permite la posibilidad de transformar la práctica pedagógica, a través de cambios hechos en un conjunto de experiencias que proponen la transformación del espacio en el que se implique la reconceptualización de integración del conocimiento.

Es importante destacar que dentro del plan de área se reconoce que la ciencia debe estar en constante revisión y reformulación, siendo esta una de las categorías halladas desde los planteamientos de los estándares en lo epistemológico, puesto que plantea que “Los cambios acelerados que vive la humanidad en la actualidad como consecuencia del desarrollo e integración de la ciencia y la tecnología, han tenido un fuerte impacto en la sociedad. Resultado de esta integración, nuevos paradigmas específicamente en ciencias naturales han surgido” U AR-17

Los anteriores aportes desde las ciencias naturales pretenden formar un estudiante integral, que construya valores y actitudes positivas para el mejoramiento de las interacciones hombre – sociedad – naturaleza y así adquiera las habilidades, destrezas y competencias para la construcción del conocimiento científico. Ante esto, se puede afirmar que existe una coherencia en el planteamiento metodológico a desarrollar en la institución educativa con la formación que se quiere lograr desde la apuesta formativa nacional.

Por último, el plan de área presenta los criterios o estrategias de evaluación teniendo en cuenta tres desempeños: saber conocer, saber hacer y saber ser y convivir y ante esto menciona:

En los procesos de evaluación académica se tendrá en cuenta las diferentes dimensiones de los procesos formativos del estudiante como son saber conocer; saber hacer y saber ser los cuales lleven a una formación integral del estudiante, teniendo en cuenta una valoración cuantitativa y otra cualitativa (desempeño) a la hora de dar un juicio valorativo en cada periodo académico. UPAR-82.

En conclusión, el documento Plan de Área de la institución educativa contribuye a la formación de personas integrales y competentes en la búsqueda del mejoramiento de su calidad de vida; de igual forma se puede decir que en la elaboración de este documento se tuvieron en cuenta los lineamientos, criterios y pautas que se establecen desde los estándares básicos de competencia como la apuesta formativa nacional pretendida por el Ministerio de Educación Nacional, específicamente los del área de Ciencias Naturales, interés de este estudio.

Plan de asignatura en relación con los estándares

El plan de asignatura, objeto de estudio, es un documento que a simple vista deja ver como lo esperado en una enseñanza ideal de las ciencias naturales no se está llevando a cabo, puesto que es un documento cuya información se presenta en una serie de cuadros, donde su encabezado muestra la materia, docente a cargo y una intensidad

de horas a la semana, seguidamente se enuncia un estándar, tomado de los documentos del ministerio de educación, los cuales se seleccionan acorde al año escolar. Sin embargo, se puede afirmar que este estándar es el adecuado, ya que se toma de la gran guía que da el ministerio, claro que este estándar apunta a lo ideal de las ciencias naturales, pero al realizar el análisis del documento, su contenido no apunta al mismo objetivo.

Desde la estructura de los estándares básicos de competencia, solo es posible destacar una poca aproximación al conocimiento como científico natural desde la siguiente unidad de análisis: “Plantea problemas de las ciencias naturales, ambientales tecnológicas y propone soluciones teniendo en cuenta las teorías explicativas” Unidad Plan de Asignatura (UPAS)⁹ - UPAS-26. Es decir, se presenta una mínima información de la puesta en marcha de la apuesta formativa nacional en la realidad del aula de clase; por lo cual se denota que las prácticas pedagógicas de los maestros, terminan siendo tradicionales.

De igual forma, se destacan unidades de análisis como las siguientes donde se evidencian las características de la enseñanza de la ciencia desde modelos tradicionales, así: “Clase magistral, Aprendizaje memorístico, Presentación de Láminas, Presentación de videos” UPAS-64; Evidentemente es una enseñanza desagregada de todo proceso significativo de la enseñanza en ciencias, menos aún, de procesos experimentales.

En conclusión, en los documentos institucionales referidos al Proyecto Educativo Institucional y el Plan de Área de ciencias naturales se encontraron, desde lo epistemológico, pedagógico y didáctico, algunas relaciones próximas a lo establecido en la apuesta formativa nacional por competencias, en cuanto a la estructuración de una pro-

9 De aquí en adelante UPAS, debe entenderse como Unidad Plan de Asignatura, referido al documento del plan de asignatura de ciencias sociales de la institución estudiada. El número que aparece después del guión se refiere a la numeración consecutiva que se le da a la unidad de análisis identificada en el documento referido.

puesta renovada desde sus orientaciones, así como la identificación de un horizonte formativo desde las ciencias y, por ende, la formación en las competencias científicas que el país requiere, es decir, se evidencian procesos que apuntan a lo propuesto en los estándares básicos de competencias, desde el cual se promueve la formación de personas que vean, comprendan y actúen en el mundo, individual y socialmente, generando procesos de transformaciones de su ser y de la comunidad a la que pertenecen. No obstante, al momento de concebir y construir el plan de asignatura, se hallaron grandes diferencias o ausencias de estos procesos formativos de las ciencias, puesto que los maestros plantean y desarrollan prácticas pedagógicas desde aspectos tradicionales de la enseñanza como: aplicación de guías conceptuales, transcripción de conceptos y teorías, procesos de evaluación que miden conocimientos y demás recursos tradicionales que impiden la indagación, contrastación y el uso comprensivo del conocimiento científico

Conclusiones

Las prácticas pedagógicas para la formación en competencias desde el área de Ciencias Naturales en la educación Básica secundaria y media de la Institución Educativa pública estudiada presentan ciertas debilidades, ya que los maestros, objeto de estudio, evidencian poca articulación entre lo planteado en la apuesta formativa nacional, es decir, los estándares básicos de competencia, con lo establecido en la apuesta formativa institucional en sus documentos, específicamente en el proyecto educativo institucional, plan de área y plan de asignatura, y por ende, se encuentran diferencias con lo que el maestro hace en el aula. Así, se pudo evidenciar las concepciones de profesores sobre ciencias naturales que refleja diferentes visiones epistemológicas caracterizadas por una ciencia positivista y empírico-inductivista, la cual resalta un interés netamente académico.

El éxito de la práctica pedagógica del docente, debe estar basado en la formación desde su disciplina, en este caso, las ciencias naturales, ya que de allí se desprende la concepción que se tiene de

la misma, lo que conlleva a que la puesta en práctica dentro del aula o en los diferentes espacios formativos, logre un impacto positivo en los estudiantes al relacionar lo aprendido con su entorno y fortaleciendo factores en ellos como la observación, indagación y el deseo por aprender más allá de hacerlo por un juicio valorativo. En este caso, el maestro de ciencias naturales, deben tener claridad en los propósitos planteados en la apuesta formativa nacional, de tal manera que el proceso de formación sea coherente con lo planteado, y con los documentos institucionales y, por ende, en la misma práctica pedagógica.

Este proceso investigativo también permite concluir, que la propuesta formativa nacional, establecida por el Ministerio de Educación Nacional brinda las herramientas necesarias en cuanto a guías y documentos con la fundamentación teórica y metodológica para implementar de manera completa y significativa dicha propuesta. Esto permitirá a los maestros y las instituciones educativas fortalecer la formación por competencias en los estudiantes, pero aun así se requiere compromiso de la comunidad educativa estudiada a través de la práctica pedagógica de los maestros, haciendo uso de dichos lineamientos y orientaciones epistemológicas, pedagógica y didácticas para lograr que los procesos formativos se organicen desde la apuesta formativa nacional.

Referencias

- Berrio, A. y Torres, M. (2009). Concepciones de los docentes de ciencias naturales sobre competencias científicas y su desarrollo en las prácticas de aula (tesis de postgrado). Universidad de Córdoba, Montería, Colombia.
- Capra, F. (1996). La trama de la vida. Barcelona: Anagrama.
- Furió Mas, C. J. (1994). Tendencias actuales en la formación del profesorado de Ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 12(2), 188-199.
- Furió, C. y Carnicer, J. (1988). El desarrollo profesional del profesor de ciencias mediante tutorías de grupos cooperativos. Estudio de ocho casos. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21782/21616>

- ICFES, (2007). Fundamentación conceptual área de ciencias naturales. Grupo de Procesos Editoriales – ICFES. Bogotá
- Martínez, A. (1990). Teoría Pedagógica: Una Mirada arqueológica a la pedagogía. Pedagogía y saberes. (1), 1-8. Universidad pedagógica nacional.
- Martínez M. (2006). La investigación cualitativa (Síntesis Conceptual). Revista Investigación de Psicología, 9(1):123-146 Disponible en: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/4033/3213> 25 de Marzo de 2015.
- Martínez, R. (2011). Métodos de Investigación Cualitativa. Revista Silogismo, (8) 1-33. Disponible en: <http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf> 25 de Marzo de 2015.
- Ministerio de Educación Nacional (2004). Estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Recuperado por http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-167860_archivo.pdf
- Mosquera Suárez, C. J. (2012). El cambio didáctico y la formación del profesorado de ciencias. Perspectivas actuales y futuras. En A. Molina Andrade (comp.). Algunas aproximaciones a la investigación en educación en enseñanza de las ciencias naturales en América Latina. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Porlan Ariza, R., Rivero García, A., & Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento Profesional y Epistemología de los Profesores, II: Estudios Empíricos y Conclusiones.
- Vanegas Ortega, C; Correa Molina, E; Fuentealba, R; (2015). La práctica del profesor de ciencias: significados personales y experiencias de profesores en formación. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, 54(1) 17-34. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333333042003>
- Zuluaga, O. (1999). Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía: la enseñanza, un objeto de saber. Santafé de Bogotá, Colombia. Siglo del hombre editores, Anthropos, editorial Universidad de Antioquia.
- Yaguare Valladares, D. (2013). Pensamiento pedagógico de los docentes de ciencias naturales en Educación Media. Revista de Pedagogía, 34(94) 241-260. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65930105003>.

Capítulo 2

Concepciones disciplinares, didácticas y pedagógicas de los maestros de ciencias naturales frente al proceso formativo por competencias^{1*}

Angélica María Galvis², Carlos Gerardo Galvis Carvajal³,
Yajaira Zulay Galvis Antolinez⁴, Jovany Gómez Vahos⁵

*

Resumen

El presente capítulo, muestra los resultados del segundo objetivo del proyecto de 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 Villa del Rosario, Norte de Santander, Colombia”, el cual buscaba reconocer las concepciones disciplinares, didácticas y pedagógicas de los maestros de ciencias naturales de la institución estudiada. La investigación fue abordada a partir del paradigma histórico hermenéutico, diseño etnográfico y método micro etnográfico. Se contó con tres informantes claves, con los cuales se llevó a cabo una entrevista semiestructurada. Entre los resultados de la investigación se puede reconocer cómo las concepciones de los maestros de ciencias naturales, están alejadas de los propósitos formativos nacionales en cuanto a la enseñanza del área, lo cual influye en la práctica del maestro, haciéndola tradicional y descontextualizada de las exigencias que una formación por competencias exige actualmente.

Palabras clave: Concepciones, didáctica de las ciencias naturales, epistemología, prácticas pedagógicas, competencias.

* Ver página siguiente.

- 1 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.
- 2 Licenciada en Biología y Química. Especialista en Administración de la informática Educativa. Magister en Educación. Docente de Básica primaria. amg8126@hotmail.com
- 3 Licenciado en Biología y Química. Magíster en Educación. Docente de Básica primaria. cargal98@hotmail.com
- 4 Licenciada en Biología y Química. Magister en Educación. Docente de Básica primaria. yajairagalvis15@gmail.com
- 5 Licenciado en Filosofía. Especialista en Gerencia Social, Especialista en Práctica Pedagógica Universitaria. Magíster en Práctica Pedagógica. Jgomez86@unisimonbolivar.edu.co. Miembro del Grupo en Investigación Educación, ciencias sociales y humanas, Universidad Simón Bolívar, Cúcuta. Colombia.

Disciplinary, Didactical and Pedagogical Conceptions of Teachers of Natural Sciences in Front of the Competency Training Process

Abstract

This chapter shows the results of the second objective of the research project “characterization of pedagogical practices around competency training in the area of natural sciences of primary education in a public educational institution in the municipality of Villa del Rosario, North of Santander, Colombia”, which sought to recognize the disciplinary, didactic and pedagogical conceptions of the natural science teachers of the institution studied. The research was approached from the historical hermeneutic paradigm, ethnographic design and micro ethnographic method. There were three key informants, with whom a semi-structured interview was conducted. Among the results of the research can be recognized how the conceptions of natural science teachers are far from the national formative purposes in terms of teaching the area, which influence the practice of the teacher, making it traditional and decontextualized of the demands Which competence training currently requires.

Keywords: Conceptions, Didactics of the natural sciences, Epistemology, Pedagogical practices, competences.

Introducción

El área de Ciencias Naturales es una de las áreas fundamentales establecidas por el Ministerio de Educación Nacional en el proceso de formación de los estudiantes en Colombia, la cual se encuentra

estructurada en tres ejes o componentes básicos: entorno vivo, entorno físico, Ciencia tecnología y sociedad dentro de los cuales se desarrollan una serie de competencias específicas que son evaluadas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). Sin embargo, a pesar de que los maestros actualmente han despertado la curiosidad científica por modelar cambios en sus prácticas pedagógicas desde el desarrollo de programas y/o proyectos nacionales y regionales como el departamento administrativo de ciencia, tecnología e innovación (Colciencias), Red Colombiana de semilleros de Investigación (redCOLSI), programa ondas de Colciencias, y proyecto enjambre a nivel regional, que surge para fortalecer la formación de comunidades científicas en Norte de Santander, aun en las prácticas pedagógicas de la enseñanza de las Ciencias Naturales se evidencian procesos formativos con escaso desarrollo de competencias científicas que no permite acercar al estudiante al estudio de los fenómenos naturales.

En este sentido la investigación en torno a las prácticas pedagógicas de los maestros de ciencias a nivel internacional se convierte en un factor de interés social. Al respecto investigaciones como la desarrollada por Vanegas, Correa & Fuentealba (2015), en Chile, titulada: “La práctica del profesor de ciencias: significados personales y experiencias de profesores en formación”, muestra aspectos relevantes. Para los autores:

La relación entre la teoría y la práctica ha sido un tema controversial y de amplia discusión a nivel internacional. Sin embargo, en este momento ya es posible encontrar diferentes propuestas teóricas y evidencia empírica que proponen romper con las miradas dicotómicas y pensar que la formación profesional docente requiere de una conjunción reflexiva de ambos, es decir, las demandas actuales de la educación requieren un profesional que use la teoría para reflexionar sobre sus prácticas, y al mismo tiempo, use las prácticas para re-construir la teoría (p.4).

En este sentido, la investigación establece la necesidad de abordar caracterizaciones de las prácticas pedagógicas de docentes en

formación con el objeto de resignificar y actualizar desde las nuevas concepciones disciplinares el quehacer pedagógico; no obstante, a nivel nacional también se vislumbra la importancia de contribuir al desarrollo de la calidad en la educación desde la mirada que establecen Berrio & Torres (2012) en la investigación titulada: “concepciones de los docentes de ciencias naturales sobre competencias científicas y su desarrollo en las prácticas de aula”, se reconoce que:

Los docentes de ciencias tienen una mayor diversidad de puntos de vista sobre las ciencias, la enseñanza y el aprendizaje, sin embargo, sus concepciones epistemológicas más representativas se identifican con una concepción tradicional de la enseñanza centrada en la transmisión de información y del aprendizaje como la asimilación memorista y acumulativa del conocimiento (p. 8).

Así mismo, la investigación sobre las concepciones de los maestros ha cobrado gran relevancia a nivel internacional y nacional, por tanto, desde esta problemática se desarrolló en Colombia el Foro Educativo Nacional Competencias Científicas en donde se reconoce la importancia de la formación en competencias científicas por los docentes del área de ciencias naturales, así lo expresa Quintanilla (2005):

las competencias científicas ... se constituye en un requisito universal para el mundo y en particular para nuestro país, que requiere fortalecer su capital humano y el conocimiento para mejorar su competitividad. Cada vez es más cierto y evidente que la vida de las naciones depende de su capacidad de generar conocimiento y tecnología. Para los ciudadanos, hombres y mujeres, significa dominar unos conocimientos básicos, unos procedimientos y actitudes científicas para entender el mundo que nos rodea y relacionarnos con él para su transformación (p. 1).

De esta manera es de vital importancia el estudio de las prácticas pedagógicas y el desarrollo de las competencias científicas por parte del maestro. Según Pozo & Gómez (1998), “Pretender que los alumnos aprendan la ciencia como un conjunto de datos o como un

sistema de conceptos implica formas totalmente distintas de orientar la enseñanza de las ciencias y por consiguiente, actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación totalmente distintas” (p. 5).

Marco teórico

A continuación se presentan los aspectos teóricos que fundamentaron la investigación: la práctica pedagógica, la Didáctica de las Ciencias y las Competencias y las competencias específicas del área de Ciencias Naturales.

La práctica pedagógica

La investigación en torno a los procesos pedagógicos del quehacer del maestro en las aulas del sector público y privado, se ha convertido en un campo de gran interés. En este sentido, para Zuluaga (1999):

La pedagogía no es solo un discurso acerca de la enseñanza, sino también una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso, por ejemplo, los médicos enfrenta los conocimientos a la enfermedad y los instrumentos de indagación de la misma se aplican al cuerpo. El maestro enfrenta sus conocimientos pedagógicos al discurso de la “Teorías” o de las “Ciencias” y el instrumento que utiliza para ello es el método de enseñanza (p. 10).

A partir de lo descrito anteriormente, la pedagoga presenta unas características del término pedagogía, en un primer momento establece la pedagogía como una herramienta que permite señalar la apropiación que reduce la pedagogía a una concepción instrumental del método de enseñanza, del mismo modo, establece en segunda medida, que la pedagogía busca responder a las demandas que la historia de la ciencia le hace hoy para plantear pluralidad de método de enseñanza de acuerdo con las particularidades históricas de formación de cada saber; como tercera característica, la pedagoga ha descrito el concepto de pedagogía con base en su investigación desde la permanente presencia práctica o conceptual de la enseñanza en las diferentes opciones de pedagogía o de educación; por último, ella reconoce la adecuación social de los saberes en las diferentes culturas (Zuluaga, 1999).

Estas consideraciones justifican el alcance de la presente investigación, ya que describen de una manera amplia dos conceptos claves de prácticas pedagógicas: pedagogía y enseñanza. En este sentido reconocer la prácticas de los maestros es reconocer la forma en que funcionan y son apropiados ciertos discursos que en últimas configuran el tipo de maestro, de escuela y saber pedagógico que acontece en la experiencia educativa.

La didáctica de las ciencias

Según Furió y Gil (1989), Tiberghien, concibe la didáctica desde sus inicios como: como cuerpo específico de conocimientos y, por tanto, como dominio de investigación y docencia. Reconociendo según Furió que la enseñanza de las ciencias según sus estudios sería erróneo pensarla solamente desde el ámbito disciplinar o del ámbito psico-pedagógico, porque se estaría sesgando, es de vital importancia incluir la didáctica de su respectiva área de las ciencias para empezar a darse las transformaciones en sus respectivas orientaciones.

Por su parte Porlán (1992: 70) citado por Eder & Adúriz-Bravo (1999), considera a la didáctica de las ciencias como una disciplina emergente que forma parte de la didáctica y que se incluye en el campo más amplio de las ciencias de la educación, aun cuando su origen está muy vinculado a las ciencias experimentales; ha marcado su evolución de sus cuarenta años de su existencia, en gran medida, por el proceso evolutivo de su redefinición inmerso en cambios de carácter de aspecto social, económico, político y filosófico

Nuevamente Rafael Porlán (1992), citado por Eder & Adúriz-Bravo (1999), sobre la transformación que ha tenido la didáctica de las ciencias a través de su historia al ser influenciada por las nuevas filosofías de las ciencias, es de resaltar que dichos cambios dan claridad ante dicha disciplina como cuerpo del conocimiento como se mencionó anteriormente mostrando eventualmente su metamorfosis, siendo inicialmente un conjunto de prescripciones curriculares de carácter tecnológico que pretendía trasladar a la escuela una lógica positivista de la ciencia y de su método, olvidando el contexto y

las variables en el proceso de la enseñanza aprendizaje de la misma, a ser una disciplina de carácter práctico y complejo que cuenta con ciertas particularidades que la enmarcan como disciplina, tal como lo es contar con una ubicación epistemológica clara, una comunidad investigadora incipiente, medios de comunicación y contraste, cuerpos de conocimiento específicos, así como un objeto de estudio y problemática reconocida ante la comunidad

Igualmente, Furió & Gil (1989), mencionan que el docente formador debe explicar al docente que forma, el cómo llevar acabo el ejercicio didáctico desde su concepción, a través de su propio rol de maestro, permitiendo construir su didáctica a partir de su ejemplo y/o modelo de formación, si eso no sucede, podría terminar en la réplica de modelos didácticos tradicionalistas que no conducen al cambio.

De esta manera, se reconocen problemáticas que afectan la enseñanza de la ciencias, la primera que se referencia es el tratamiento de las preconcepciones del propio profesorado, tanto en lo que se refiere a los temas científicos como sobre todo en lo que se refiere a la forma en que es abordada la enseñanza. El segundo problema que destaca es la familiarización de los alumnos con las características del trabajo científico. Esta reflexión epistemológica es necesaria no solo para favorecer una orientación más creativa de los trabajos prácticos sino para hacer ver el profundo cambio epistemológico y metodológico asociado al surgimiento de la ciencia moderna y al aprendizaje de los conocimientos científicos. El tema de las preconcepciones de sentido común y del “cambio conceptual” converge así con el de la familiarización con la metodología científica y el “cambio metodológico” (Gil y Carrascosa, citado por Furió & Gil, 1989).

Las competencias y las competencias específicas del área de ciencias naturales

Según Tovar & Cárdenas (2012):

El concepto Competencia tiene sus primeras referencias en la Lingüística Generativa de Chomsky, desde donde se comprende la competencia como la posibilidad de comunicación que está

implícita en los esquemas mentales y fisiológicos internos del sujeto, la que tiene una manifestación externa o desempeño.

Así mismo, Tejada, citado por Zúñiga, Leiton, & Naranjo (2011), el enfoque estructural concibe la competencia como una serie de elementos que constituyen a la persona en su individualidad. Por su parte La perspectiva funcional, logra ver la competencia como un espacio de interacciones entre conocimientos, aprendizaje y competencias, donde se desarrollan procesos complejos y significativos para la vida de los individuos (pp. 2-12).

Ya en el marco de la enseñanza de las Ciencias Naturales como lo expresa PISA, tiene un desarrollo particular de cómo comprender los fenómenos propios de la naturaleza. En este sentido, el área de ciencias naturales desarrolla unas competencias específicas que para PISA y teóricos como Carlos Augusto Hernández dan cuenta de la manera más precisa de la comprensión de los fenómenos y del quehacer en el área. Según Hernández (2005):

Se definen, entonces, para el área de las ciencias naturales siete competencias específicas que corresponden a capacidades de acción que se han considerado relevantes; pero solo tres de ellas, Identificar, Indagar y Explicar, son evaluadas. Las otras cuatro competencias: Comunicar, Trabajar en equipo, Disposición para reconocer la dimensión social del conocimiento y Disposición para aceptar la naturaleza cambiante del conocimiento deben desarrollarse en el aula, aunque de momento no se puedan rastrear desde una evaluación externa” (pp. 17-18).

A partir de la descripción del anterior marco teórico, a la luz de la concepción de los maestros de la institución objeto de estudio, surgen los siguientes interrogantes ¿Cómo se está asumiendo por parte de los docentes del área de Ciencias Naturales de la Institución Educativa objeto de estudio la Formación por Competencias?

¿Los maestros de la Institución Educativa objeto de estudio tienen la claridad sobre aquello que implica formar en cada una de las apuestas planteadas desde los estándares curriculares, ámbito epistemológico, pedagógico y didáctico?

Metodología

La investigación se desarrolló a partir del paradigma histórico hermenéutico, enfoque cualitativo, diseño etnográfico y método micro etnográfico. El proceso investigativo fue orientado a la luz de tres categorías generales: epistemología, pedagogía y didáctica, estas fueron propuestas desde el macro proyecto de investigación 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, dicho proyecto fue direccionado por la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta – Norte de Santander –. Colombia, a través de sus grupos de investigación y en el marco de la Maestría en Educación. Las categorías propuestas son fruto de un análisis teórico a reconocidos autores del campo de la enseñanza de las ciencias y la pedagogía. Las categorías epistemología y didáctica se basaron en la revisión de los trabajos de Rafael Porlán, Juan Ignacio Pozo, Carlos Furió, Carlos Javier Mosquera y Ángel Díaz Barriga, y la categoría Pedagogía tuvo en cuenta los desarrollos de Olga Lucía Zuluaga.

Las categorías tres categorías generales contaban a su vez con subcategorías. La categoría Epistemología, contaba con 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 contó con tres subcategorías: el aprendizaje, los métodos de enseñanza y la evaluación.

Con base en estas categorías, se construyó una matriz que orientó todo el proceso investigativo. Dicha matriz fue fruto del análisis de los estándares de ciencias naturales y de cada uno de los teóricos que fundamentaron la investigación. De esta manera la matriz permitió orientar la ruta de recolección de información, la cual estuvo en directa coherencia con los objetivos del proyecto. Se establecieron

tres momentos. Momento 1: Análisis documental, momento 2: Entrevistas a docentes, momento 3: Observación de clase. Los resultados aquí presentados corresponden al momento 2. Dichos momentos están representados en el siguiente esquema con sus respectivos instrumentos para recolección de la información

Para dar respuesta al objetivo del momento 2: Identificar las concepciones disciplinares didácticas y pedagógicas de los maestros de la Institución frente al proceso formativo por competencias se aplicaron entrevistas semiestructurada. El guion de entrevista fue elaborado a partir de la matriz conformada por las tres categorías generales (epistemología, pedagogía y didáctica). El guion elaborado fue validado por expertos del campo de la enseñanza de las ciencias y de la pedagogía. La entrevista fue aplicada a tres (3) informantes. La información obtenida fue sistematizada en la matriz Excel, construida para tal fin. Se realizó la técnica de microanálisis línea a línea, lo cual permitió la identificación de unidades de análisis de las cuales se identificaron categorías inductivas, estas fueron agrupadas luego en categorías axiales.

Hallazgos

El análisis de las concepciones de los maestros que se presenta a continuación, fue direccionado a partir de las tres categorías generales establecidas: *Epistemología, Pedagogía y Didáctica*.

Categoría epistemología

A partir de la matriz de análisis construida gracias al análisis de los estándares y teóricos base de esta investigación, desde la categoría epistemología se identificaron las categorías axiales: Estructura de los estándares en ciencias naturales, Características de la ciencia propuesta por los estándares, Ciencia e interdisciplinariedad, Ciencia positivista, Comunidades científicas, Concepciones epistemológicas, Formación disciplinar, Procesos de pensamiento y acción, La ciencia en constante revisión y reformulación. Estas categorías permitieron no solamente reconocer los aspectos a indagar en cuanto a la ma-

nera como el maestro concebía su disciplina, sino que permitieron profundizar el análisis de las problemáticas encontradas.

De esta manera se presentan a continuación los resultados referidos a la categoría epistemología en dos apartados: Concepción Epistemológica de los Maestros de Ciencias acerca de los grandes conceptos que deben iluminar su quehacer pedagógico, y la interdisciplinariedad no siempre devela la presencia de comunidades científicas

Concepción epistemológica de los maestros de ciencias acerca de los grandes conceptos que deben iluminar su quehacer pedagógico

La concepción del término epistemología vista desde el discurso de los autores develó la importancia de manejar los conceptos teóricos en el aula desde la historia misma del concepto, lo que genera en últimas apropiación y pertinencia al momento de construir individual o colectivamente un nuevo conocimiento. En este sentido, se enunciaron las características enmarcadas en la investigación desde la relación misma que ejercen las categorías axiales producto de la reducción de las categorías inductivas que emergieron de los instrumentos aplicados, como son: Concepciones epistemológicas, Ciencia positivista y la ciencia en constante revisión y reformulación.

La categoría axial de concepciones epistemológicas presentó recurrencia tanto en el diario de campo como en la entrevista; en la entrevista se encontró un caso particular, en la pregunta ¿Qué son los fenómenos naturales y como lleva a cabo su tratamiento con los estudiantes? La Docente 2 respondió:

Bueno un fenómeno en ciencia es todo objeto de conocimiento, todo objeto de estudio, que es posible conocer. Ciertamente, a través de la experiencia, a través de procesos ciertos, (si) de investigación, todo aquello que el hombre puede conocer, puede dotar de significados, puede comprender, e inclusive aquellos que tampoco pueden comprender, de hecho pues la ciencia está continuamente en la búsqueda de explicaciones a los mismos

fenómenos. Bueno muy interesante esa pregunta, bueno en el área de ciencias naturales y de la mano también pues con los estándares que son un parámetro importante, que los docentes debemos tener en cuenta sobre todo en este nivel de primaria, lo que pues se trata de introducir y desarrollar en la clase es precisamente la comprensión de los procesos biológicos, de los procesos químicos, de los procesos físicos, como llevarlos a la clase, depende mucho de cómo se pueden comunicar y de los niveles también de aprendizaje de los niños. ED2-35 Entrevista Docente (ED)⁶

En esta entrevista es evidente el nivel de preparación y conocimiento por parte de la informante, una respuesta que permitió establecer el conocimiento epistemológico que tiene a la hora de abordar el proceso didáctico en su área disciplinar. Al respecto, el análisis documental realizado a teóricos como Rafael Porlán y Juan Ignacio Pozo, reconoce la emergencia de una categoría axial denominada “las concepciones epistemológicas y su relación con el conocimiento escolar” al respecto se cita la siguiente unidad de análisis que da cuenta de la importancia que guarda el pensamiento del maestro, Unidad Teórica Ciencias Naturales (UTEOCN)⁷:

La práctica pedagógica resulta ser la forma más evidente de reconocer la epistemología docente, ya que como lo afirma Furrió (1994) se admite que el profesor posee saberes, creencias, comportamientos, etc. anteriores cuyo origen puede atribuirse al conocimiento inducido a través de su larga experiencia –primero, como alumno y después, como enseñante– y que han ido conformando de manera genérica una formación incidental (Ca-

6 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 3, 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.

7 De aquí en adelante UTEOCN, debe entenderse como unidad teórica de ciencias naturales, para su asimilación. Los números posteriores a la abreviatura, corresponden a la unidad de análisis identificada en el texto referido

rrascosa et al., 1985, Hewsony, 1988 y Porlán, 1989). Cabe añadir que estos conocimientos reciben distintos nombres, tales como pensamiento docente espontáneo, epistemología personal docente, preconcepciones de sentido común sobre la enseñanza, teorías implícitas. De igual forma, Porlán y Pozo (1997) se refieren al término concepciones epistemológicas como “el conjunto de ideas y formas de actuar que tienen los profesores, que guardan relación más o menos directa con el conocimiento escolar y con su proceso de construcción y facilitación”. UTEOCN-1.

Como lo indicó Porlán y Pozo, las concepciones epistemológicas deben guardar estrecha relación con la disciplina de conocimiento en la construcción de saberes, y es aquí mismo donde se evidenció la necesidad de que en la escuela se maneje la carga académica según el perfil docente, ya que se describió claramente en la triangulación que solo la participante 2 con el perfil docente de Biología y Química logran desarrollar en su práctica pedagógica los ideales propuestos en las políticas educativas nacionales (lineamientos y estándares de calidad). Al respecto Mosquera (2012) menciona que:

La epistemología docente se refiere a un sistema dinámico de saberes, conocimientos, actitudes y valores del profesor hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias que abarcaría desde las concepciones y creencias sobre la ciencia, y su enseñanza y aprendizaje, hasta las tomas de decisión que orientan los esquemas de acción como antecedentes de la práctica docente (p. 183).

Frente a lo propuesto por Mosquera se encontraron categorías inductivas tanto en el diario de campo como en la entrevista que describieron acciones contrarias a este propósito, entre ellas tenemos: Concepción epistemológica sobre los fenómenos naturales:

Fenómeno: algo que sale de repente, o algo que no está entre lo normal del día diario o del convivir, lo trataría así, algo por ejemplo: un pleito con ellos, de repente un roce, así mismo estamos normalmente en el ambiente, se presentó un huracán, en base

a esos ejemplos y comparaciones pues normales, me dirigiría a ellos por el fenómeno (ED1-5).

Como se observa en la anterior respuesta, no es muy clara la concepción sobre lo que es un fenómeno natural. De esta manera, preocupa el nivel de claridad que tienen los maestros entrevistados acerca de la forma en que conciben aspectos tan fundamentales como los fenómenos, pues son precisamente estos, sobre los que la ciencia pretende desarrollar sus supuestos y procesos de comprobación.

Ahora bien, en la categoría axial de Ciencia Positivista, hubo recurrencia en los hallazgos de las tres técnicas de recolección de información.

Ciencia positivista se describió como una categoría axial que emerge del análisis documental realizado a los estándares curriculares en ciencias, al respecto se presenta la siguiente unidad de análisis de los estándares de calidad Ciencias Naturales (UECN)⁸:

No obstante lo dicho hasta aquí, más personas de las que quisieramos siguen creyendo que la realidad es idéntica a aquella que se describe en los libros. Aun cuando se reconoce que la actividad científica es una actividad que implica creatividad, innovación e investigación, a menudo ésta se asocia con la verdad absoluta y pocas veces se es consciente de que lo que está en los libros de ciencia son diversos modelos que, como dijimos antes, pueden ser cuestionados y revaluados. UECN-3.

Se reconoce que el uso de esta categoría axial es debido, como se expresó en la concepción epistemológica, a la dificultad o limitación que se presenta a la hora de abordar el conocimiento propio de las ciencias naturales. En este sentido, la docente 2, siguió mostrando un gran acercamiento a lo propuesto por las políticas del Ministerio de Educación Nacional, lo expresó cuando se le preguntó en la

8 De aquí en adelante UECN, debe entenderse como unidad de estándares de ciencias naturales, para su asimilación. Los números posteriores a la abreviatura, corresponden a la unidad de análisis identificada en el texto referido

entrevista: Teniendo en cuenta que el contexto es concebido como la relación comunidad, el entorno en la que se encuentra inmersa la institución educativa objeto de estudio ¿Qué tan importante resulta este contexto para la enseñanza de las ciencias naturales?, a lo cual respondió de manera espontánea:

la ciencia depende precisamente de los seres humanos que hacen ciencia y del contexto en que seres humanos hacen esa ciencia si, entonces el contexto posibilita la visibilización de esos fenómenos que la ciencia investiga, que la ciencia comprende, que la ciencia escribe, entonces el contexto es fundamental, primero para lograr hacernos preguntas si, entonces de hecho la raíz de toda ciencia es la pregunta, y la pregunta inminentemente subjetiva y la pregunta depende de que tanto el contexto nos da para yo preguntar si, (si claro) entonces es importante o sea el contexto de los niños es un elemento fundamental para poder aprender a hacer ciencia. ED2-39.

La docente lo expresó, para ella la realidad no es solo lo que está en los libros sino aquello que se encuentra en el contexto, que genera interrogantes y que se fundamenta desde las concepciones mismas que se tienen de la disciplina. Ahora bien, otro de los participantes, a la pregunta ¿qué papel debe jugar la ciencia en el contexto escolar?, expresó:

Es importante para resolver problemas por ejemplo ahorita, estamos liderando un proyecto que es el de rescatar la tradición oral de Villa del Rosario, las tradiciones y costumbres y eso nos sirve también para que preguntemos, para que observemos, para que tomemos nota, apunte de cada una de estas cosas que son muy importantes. Yo diría que son como el taller, el laboratorio, donde el muchacho además de la teoría, practique, experimente, porque eso es lo más importante, esa es la verdadera enseñanza, y lo que le va a dar el verdadero sentido a la educación. ED3-63.

En esta respuesta no se reconoce la importancia de la ciencia, como el lugar desde donde se aborda el estudio de los fenómenos,

desde donde se genera asombro, sino más bien desde una ciencia de procesos que genera resultados, y es allí precisamente donde se comenzó a separar la concepción misma de ciencia y tomarse en cuenta solo como verdades absolutas. Ahora bien, en las observaciones realizadas, en el ejercicio mismo de los procesos de enseñanza observados esto no fue posible constatarlo, muy al contrario se vio un maestro más amarrado al desarrollo de información sobre el fenómeno estudiado, y no a la problematización de las explicaciones elaboradas en las teorías, hecho que de por sí resulta complejo a la hora de abordar el estudio de los fenómenos, pues la no discusión de la teoría, no permite ver al estudiante la tarea explicativa desarrollada por la ciencia entorno a este aspecto. Algo similar describió Bertelle, Iturralde & Rocha (2005), en su investigación:

Porlán (1998) plantea que en general los datos surgidos de diversas investigaciones con docentes, principalmente profesores de Ciencias, muestran que la tendencia predominante es una visión positivista (empiroinductivista) de la ciencia, pero que aparecen también, otros puntos de vista sobre la naturaleza de la ciencia, que podrían considerarse más evolucionados, más contextualizados (p. 2).

Tal y como lo describió Bertelle, Iturralde & Rocha, desde Porlán, la ciencia puede ser vista desde otros contextos más evolucionados, ya que la ciencia tecnología y sociedad cada vez más van descubriendo respuestas a los fenómenos que se presentan, lo que modifica en gran medida la teoría expuesta en los textos sobre los fenómenos, por ello se requiere una constante revisión y reformulación de los conceptos, y es aquí precisamente donde nació la tercera categoría axial: La ciencia en constante revisión y reformulación.

Aunque es una categoría base fundamental encontrada en los estándares curriculares de Ciencias Naturales, en las entrevistas no se encontró unidad alguna que develara su presencia. Para describir el hallazgo se expresó la unidad de análisis UECN-15 de los estándares de calidad:

Como lo dijera Thomas Kuhn, podemos entender la llamada “verdad científica” como un conjunto de paradigmas provisionales, susceptibles de ser revaluados y reemplazados por nuevos paradigmas. Ya no se habla entonces de leyes universales, sino de hipótesis útiles para incrementar el conocimiento. O, en palabras de Carr, “... los científicos (...) abrigan la esperanza más modesta de avanzar progresivamente de una hipótesis parcial a la siguiente, aislando sus hechos al pasarlos por el tamiz de sus interpretaciones, y verificando éstas con los hechos”

La unidad de análisis habla por sí sola, lo que indicó la necesidad de profundizar la Concepción Epistemológica de los Maestros de Ciencias acerca de los grandes conceptos que debe manejar su quehacer pedagógico, se contrasta con el trabajo tomado como antecedente nacional de Ruiz Ortega (2007), modelos didácticos para la enseñanza de las ciencias naturales, de la Universidad de Caldas, el cual expresa:

En relación con la ciencia: Se intenta perpetuarla, al concebir la ciencia como un cúmulo de conocimientos acabados, objetivos, absolutos y verdaderos (Kaufman, 2000), desconociendo por completo su desarrollo histórico y epistemológico, elementos necesarios para la orientación de su enseñanza y la comprensión de la misma (p. 43).

Reconocer a la ciencia como un proceso dinámico y no estático, resulta ser, una ruta muy valiosa a la hora de abordar un nuevo tipo de experiencia formativa entorno a la ciencia. Preocupa entonces que aun siga costando tanto a los maestros, atender a estos propósitos, hecho que aplaza el desarrollo de los tan necesarios cambios educativos.

La interdisciplinariedad no siempre devela la presencia de comunidades científicas

A continuación se describen las categorías axiales de recurrencia para triangulación: *Estructura de los estándares en ciencias naturales, Ciencia e interdisciplinariedad y Comunidades científicas*. Se inicia con

la categoría axial *Estructura de los estándares en ciencias naturales*. Se realizó una mirada desde la propuesta establecida en los estándares de calidad para lo cual se tuvieron los siguientes conceptos: “Los procesos estudiados por las ciencias naturales pueden dividirse en tres grandes categorías: procesos biológicos, procesos químicos y procesos físicos” UECN-25, al describir las concepciones que los docentes tenían acerca de la estructura de los estándares curriculares aunque la docente 2 tenía un manejo amplio de la organización de la estructura de estándares en su perfil profesional, comentó su preocupación a nivel personal ya que la institución poco brinda los espacios para generar debates y apropiación de los mismos en la organización de planes de área y de asignatura; así mismo, los otros participantes se vieron distantes en este aspecto. Al preguntársele a la docente 2, ¿Qué propósitos ha direccionado el proceso de construcción del Plan de Área, Planes de Asignatura y proyectos en el área de Ciencias naturales? Y ¿Cómo estos propósitos contribuyen a la formación de la sociedad Norte Santandereana? Respondió:

Soy bastante crítica de esos espacios de construcción si, si es que pueden llamarse espacios de construcción si, eh pues en la escuela, la escuela de cierta manera esta o se limita frente a las posibles reglamentaciones que imparte el ministerio o más bien las interpretaciones que se hacen de lo que el ministerio reglamenta, todos estos espacios de construcción de los planes de área, de los planes de asignatura más que realmente casos de reflexión y de construcción colectiva si, atendiendo a las lógicas de formación en ciencias, a lo que necesita el niño, a la formación por competencias, se vuelve más como un deber que hay que cumplir, y un ajuste gramatical a lo que ya se ha venido haciendo, mas realmente un cambio de fondo de los procesos ED2-40.

Como se observó, la docente 2 acepta que se cumple en la institución con las políticas dadas por el Ministerio de Educación Nacional, pero también es clara al decir que una de las limitantes es el espacio y el tiempo para la construcción colectiva de los planes de estudio, desde una mirada crítica y reflexiva

Por otro lado, el participante 3 solo se limitó a expresar: “tomando como base los lineamientos del ministerio de educación nacional los deberes básicos de aprendizaje, entonces hay que organizar, los contenidos, los temas, los logros de acuerdo a esto.” ED3-65, un error conceptual hablar de deberes, cuando son en realidad derechos básicos de aprendizaje y más aún, el área de ciencias naturales no cuenta con un documento escrito sobre esos derechos, solo existen para lengua castellana, matemáticas y ahora último para idioma extranjero inglés, lo que denota una apropiación limitante a las políticas nacionales de educación. Realmente dejó una preocupación enorme la limitante que tienen de concepción algunos de los participantes a cerca de las políticas educativas direccionada desde los estándares de calidad, los cuales son amplios y se describieron en las siguientes unidades de análisis de los estándares:

Las acciones concretas de pensamiento y de producción requeridas para alcanzar los estándares por conjuntos de grados están desglosadas en tres columnas, buscando con ello que a través de su formación en ciencias todos los niños, niñas y jóvenes vivan un proceso de construcción de conocimiento. Un proceso que parta de su comprensión del mundo y llegue hasta la aplicación de lo que aprenden, pasando por la investigación y la discusión sobre su importancia en el bienestar de las personas y el desarrollo de una sociedad democrática, justa, respetuosa y tolerante (p. 113-114) UECN-28.

Desde los Lineamientos en Ciencias Naturales y Educación Ambiental se propone dos ejes fundamentales para el desarrollo de las competencias en esta área, así: 1. Procesos de pensamiento y acción que, a su vez, se abordan desde tres aspectos fundamentales: – cuestionamiento, formulación de hipótesis y explicación de teorías; – acciones que ejecuta el estudiante para alcanzar lo anterior; – reflexión con análisis y síntesis que permite al estudiante entender a cabalidad para qué le sirve lo aprendido. 2. Conocimiento científico básico que desarrolla a partir de: – relaciones biológicas; – relaciones físicas; – relaciones químicas (pág. 118) UECN-33.

Como se observó, los estándares de calidad de ciencias naturales generan todo un esquema de procesos que permiten al docente de ciencias organizar de una manera puntual y estándar la organización de contenidos que formarán parte de la planeación curricular. Igualmente, esta información generó como hallazgo deducir que al manejar con apropiación estas políticas educativas se generó de la mano las dos categorías axiales que fundamentan el presente apartado: Ciencia e interdisciplinariedad y Comunidades científicas

En las entrevistas a los docentes participantes se abordó el tema referente a la interdisciplinariedad con preguntas como: ¿cómo tiene en cuenta los saberes y aportes de otros campos de conocimiento en el estudio de los fenómenos propios de las ciencias naturales?, ¿cómo logra que sus estudiantes utilicen los conocimientos adquiridos en otras áreas o disciplinas para analizar y explicar los fenómenos naturales? entre las respuestas la docente 1 no fue clara al momento de abordar la pregunta, por otra parte el docente 3 respondió a la primera pregunta “si con los otros compañeros, si no, me están colaborando, tenemos líderes ambientales en cada grado, si nos colaboran de una u otra forma” ED3-69, lo que indico que lidera un proyecto interdisciplinar y/o transversal, a su vez al segundo interrogante afirma: “interrelacionándolos por ejemplo el impacto ambiental también tiene que ver con ciencias naturales en el sentido en que afectan los ecosistemas, desde la lengua castellana aprendiendo a redactar, a construir y a mejorar la información” ED3-70. Se evidenció entonces en el docente 3 un manejo básico de lo que se expresa por interdisciplinariedad.

Por otra parte, la docente 2 a la pregunta ¿cómo tiene en cuenta los saberes y aportes de otros campos de conocimiento en el estudio de los fenómenos propios de las ciencias naturales?, expresó:

Una ventaja, que hay que ver también lo positivo de algunas limitaciones depende de las diferentes áreas que puedo tener autonomía frente a las actividades, entonces que hago en unas áreas frente a las otras, entonces trato de que en las diferentes áreas halla una lógica de coherencia. Por ejemplo en el área de

artística uno le logra hacer la ciencia en plastilina, en el área de sociales uno logra conocer sobre el relieve entonces vamos en artística a modelar con plastilina las diferentes formas del relieve colombiano. Aprender a modelar con plastilina pero directamente aprendiendo como es el relieve eh es una forma interesante de hacerlo, yo me entere de este resultado, yo creo que los niños saben más de relieve que ya ubicaron las serranías, todas las serranías, la sierra nevada, eh saben la diferencia entre lo que es una meseta, con una montaña, con un pico etc., e igualmente en matemáticas tienen unos ejercicios muy interesantes frente a la identificación de los planetas por sus radios y números de luna y para lograr identificar los rayos de las lunas tenían que realizar una división por dos cifras, entonces los chicos que hacían bien la división, podían identificar de que planeta se estaba hablando y así pasar a otro planeta.

Interesante la estrategia que uso la docente 2 con el fin de crear lazos de interdisciplinariedad entre las áreas que orienta en su quehacer pedagógico, lo que responde en cierto modo a la visión que tienen los estándares de calidad y teóricos sobre la interdisciplinariedad.

Ahora hablando en términos de comunidades científicas, la misma docente 2 a la pregunta ¿En su experiencia como docente de ciencias naturales que espacios ha construido con compañeros de otras áreas para pensar críticamente los procesos formativos a su cargo? indico:

En ciencias naturales yo creo que ahí sí hay unas dificultades, hay algunas dificultades, primero porque los espacios que tenemos semanales, los profes de primaria de nuestra institución educativa son realmente muy pobres, los espacios los conocemos con algún otro profe, en las horas de descanso, y hay que estar periódicamente como entre los niños, los profes no tenemos espacios de interacción que son necesarios, por ejemplo en mi caso yo soy docente titular, oriento todas las áreas, desde que ingreso a las doce y media hasta que salgo a las seis y media con los chicos, no hay tiempo, no he encontrado la manera de poder sí,

trabajar con otros profes, pero si nos hemos compartido cierto tipo de material, algunas ideas de trabajo, estamos fomentando con el profe de quinto el proyecto ambiental, hemos nombrado líderes ambientales por salón, chicos que se encargan de mediar con sus compañeros para el cuidado del ambiente en el colegio, pero yo creo que hay acciones que se podrían hacer mucho más significativas, pero por la carencia de tiempo para los docentes de analizar, de organizar otros aspectos, otras cosa, otras actividades el espacio se ha convertido en una limitante ED2-42.

Se observó en la concepción de la maestra la importancia de crear comunidades científicas, pero indico que se presentan limitantes en cuanto a espacio y tiempo para ir las formando en la institución, de manera unísona, el docente 3 afirmó respondió a la misma pregunta: “proyectos, proyectos para ejecutar y que reúnan en beneficio de la institución, por ejemplo el proyecto del medio ambiente, la prevención de enfermedades, yo diría con él con el fenómeno no climático, también se han disparado que están afectando también a toda la comunidad” ED3-67.

Es claro entonces que la interdisciplinariedad no es trabajada de modo que esta, permita establecer puntos de encuentro y discusión entre las diferentes áreas respecto a un fenómeno, lamentablemente no pasa del hecho de reconocerse como la colaboración de los docentes a cierto proyecto. Este encuentro entre áreas no cobra la dimensión necesaria para ser un espacio propicio del desarrollo de comunidades científicas. Dichas comunidades son necesarias y mucho más a la hora de pensar la enseñanza, el concurso de las visiones de las diferentes áreas acerca de un fenómeno, es precisamente el ejercicio fundante de la formación en ciencias.

Categoría pedagogía

Los hallazgos de la categoría base pedagogía establecida para caracterizar las prácticas pedagógicas del docente de ciencias naturales y educación ambiental en torno a la formación por competencias desde la entrevista semiestructurada, arrojó elementos claves que dieron lugar a la interpretación de las coincidencias o distancia-

mientos con la apuesta formativa nacional. Se evidencia a continuación que solo se presenta recurrencia de la entrevista en las categorías axiales Formar en las lógicas de la ciencia y Práctica pedagógica.

Los resultados se organizaron en dos apartados que describieron los aspectos y subcategorías relacionada con el documento base de investigación: Desarrollo de competencias científicas desde la formación en la lógica de las Ciencias Naturales y Características de la práctica pedagógica del maestro de Ciencias Naturales.

Desarrollo de competencias científicas desde la formación en la lógica de las ciencias naturales

El desarrollo de competencias científicas en el área de Ciencias Naturales develó cómo un estudiante a través de su formación en las lógicas de la ciencia puede dar respuesta a fenómenos presentes en su entorno, generando una reflexión crítica e investigativa que promueve el desarrollo de su conocimiento por el mundo de la vida. Para lograr generar esas competencias propias de la disciplina se requiere fortalecer la formación disciplinar del maestro, por ello se abordó la categoría axial Características del maestro de Ciencia:

Para el caso de la formación de los docentes de ciencias, implica el desarrollo del rol profesional del profesor mediante competencias científicas, pedagógicas y didácticas, desde las cuales puede orientar procesos adecuados de aprendizaje de las ciencias en los estudiantes, en este orden de ideas, implica consolidar en los docentes competencias que les permita tener una visión crítica de su desempeño para propiciar una enseñanza de las ciencias como una construcción colectiva y permanente de conocimientos, actitudes y prácticas científicas que proporcionen alternativas para solucionar problemas de interés para el contexto sociocultural de donde se desenvuelve UTEOCN-20.

Al respecto es importante reconocer la relación existente entre la pedagogía y las ciencias, en este sentido Zuluaga (1999), menciona que:

La pedagogía no es solo un discurso acerca de la enseñanza, sino también una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso, por ejemplo, los médicos enfrenta los conocimientos a la enfermedad y los instrumentos de indagación de la misma se aplican al cuerpo. El maestro enfrenta sus conocimientos pedagógicos al discurso de la “Teorías” o de las “Ciencias” y el instrumento que utiliza para ello es el método de enseñanza (p. 10).

Como lo describió Olga Lucia Zuluaga y como se estableció en el apartado de epistemología, se hace indispensable la formación disciplinar del maestro en Ciencias Naturales en aras de que conozca la disciplina de su perfil profesional y de esta manera se logre en gran medida procesos de enseñanza aprendizaje significativos frutos de la formación en ciencias de niños y niñas, enmarcados dentro un pensamiento crítico, analítico y reflexivo. En este mismo sentido los Estándares curriculares de Ciencias Naturales (2004) afirman

Furió establece que un correcto planteamiento de la enseñanza de las ciencias es más fructífero si a los profesores en formación se les induce a realizar análisis críticos de las experiencias acumuladas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias –a partir de su larga experiencia como alumnos– en sus prácticas docentes para explicitar los aspectos que consideran necesario a contemplar (p. 35).

Un maestro que forme en la lógica de las ciencias es aquel que direcciona sus prácticas pedagógicas y materializa la experiencia de la enseñanza de su saber disciplinar a través del desarrollo de competencias científicas. Esto implica que acompañar al estudiante en su acercamiento paulatino y de forma rigurosa al conocimiento y la actividad científica. Al respecto los estándares dicen

Se ha dicho que es propio de las ciencias y de las personas que hacen ciencia formularse preguntas, plantear hipótesis, buscar evidencias, analizar la información, ser rigurosos en los procedimientos, comunicar sus ideas, argumentar con sustento sus planteamientos, trabajar en equipo y ser reflexivos sobre su actuación. Si bien no es meta de la Educación Básica y Media formar

científicos, es evidente que la aproximación de los estudiantes al quehacer científico les ofrece herramientas para comprender el mundo que los rodea, con una mirada más allá de la cotidianidad o de las teorías alternativas UECN-37.

Al contrastar lo dicho por los estándares con lo dicho en las entrevistas, se evidenció una aproximación al desarrollo de las competencias específicas desde la categoría inductiva “generación del saber científico desde la indagación” en relación directa con la categoría axial formar en la lógica de las Ciencias.

En relación con la categoría axial formar en la lógica de las ciencias, La docente 2 hace evidente la importancia de la indagación, al respecto dijo:

Quando hacen preguntas, quando hacen buenas preguntas sí, o sea la habilidad para preguntar requiere de fondo haber comprendido, yo puedo evidenciar que los chicos me aprenden cuando me hacen preguntas eh que impliquen precisamente otras cosas y no solo lo que acabaron de trabajar conmigo (ED2-49).

Seguidamente, a los interrogantes: ¿qué tipo de estudiante quiere formar? ¿cómo lo ve en su futuro profesional? La docente 1 y 2 presentaron una idea clara de su visión del futuro de sus estudiantes, así lo afirmaron

La base de todo está en gente correcta, gente consciente, consciente de su medio ambiente, consciente de su cuerpo, consciente de la sociedad en que nos estamos desenvolviendo día a día que cada día se va a poner peor entonces si ellos tienen buenas bases van a tener éxitos en sus estudios van a tener éxitos en su vida diaria y como eh futuros padres de familia formadores con buenas bases de sus hijos ED1-19.

Yo creo que esa educación en la que una persona que no sea capaz de criticar al otro o de criticar el saber pues no es una educación que sea cortante, pero criticar en el buen sentido de la palabra, entonces no quiero formar un estudiante experto en biología, experto en química o no, que tenga las herramientas

para que por sí solo solucione problemas, que avance al cambio, sea innovador en fin.... líderes si, innovadores ED2-48

Con estas respuestas se evidenció que la visión de ambas participantes clave, es generar a través del desarrollo de la ciencia sin importar la disciplina, hombres y mujeres críticos, reflexivos, pero sobre todo líderes, capaces de dar respuesta y enfrentarse a cualquier fenómeno, hecho o situación presente en sus contextos. En este mismo sentido se le preguntó a la docente 2: ¿cómo evidencia usted que un estudiante alcanza los propósitos formativos propuestos por el área de ciencias naturales? y ella respondió:

Cuando hacen preguntas, cuando hacen buenas preguntas sí, ósea la habilidad para preguntar requiere de fondo haber comprendido, yo puedo evidenciar que los chicos me aprenden cuando me hacen preguntas que impliquen precisamente otras cosas y no solo lo que acabaron de trabajar conmigo ED2-49.

Lo que la docente 2 expresó no es solo una mirada de como ella evalúa el alcance de los niños sino permite ir más allá, y comprobar que es indispensable tener en cuenta la participación de los estudiantes, no solo para evaluar contenidos, sino para motivar a los niños (as) a la exposición de sus saberes previos y más aún para registrar una autoevaluación de la misma práctica pedagógica y es aquí desde este aspecto que se citó la tercera categoría axial de este apartado participación de estudiante en el proceso de aprendizaje.

Características de la práctica pedagógica del maestro de ciencias naturales

En este apartado las características del maestro de ciencias se abordaron desde el concepto de práctica pedagógica, interdisciplinariedad y limitaciones en la enseñanza de las ciencias. Ahora bien, en el aspecto de la categoría axial Práctica pedagógica, se citaron algunos teóricos desde la matriz base que sustentaron la concepción que se tiene al respecto, iniciamos con la unidad teórica UTEOCN-11 en la cual se expresó lo afirmado por Zuluaga (1999):

La práctica pedagógica como el espacio que nombra los procesos de institucionalización del saber pedagógico, es decir, su funcionamiento en las instituciones educativas. Pero también comprende las formas de enunciación y de circulación de los saberes enseñados en tales instituciones (p. 28).

Así mismo, cuando la doctora Zuluaga señalo que las prácticas pedagógicas son formas de enunciación y de circulación de los saberes enseñados, para ellos se requiere de procesos metodológicos que lleven a feliz término el quehacer pedagógico. A este punto, revisando las concepciones propias de los maestros participantes claves de la investigación, a la pregunta orientada desde la entrevista ¿Cómo debe ser la práctica pedagógica de un maestro de ciencias naturales en el contexto actual? ¿Ha tenido alguna experiencia exitosa que nos pueda contar?, ellos respondieron:

Creo que debe ser como más reales, más prácticas, exponer al niño a situaciones. (...) Si he tenido experiencias, Haber en estos días mi hija en el gimnasio había una niña dice mi hija que muy bonita y la miraba y la miraba, y esta pelada porque me mira tanto ya estaba incomoda mi hija, la niña no se aguantó más y se acercó a mi hija y le dijo si era hija de La profesora tal? Y le dijo Si ¿Por qué? Ella fue mi profesora hace muchos años y gracias a ella hoy en día soy la mujer que soy, soy muy correcta, ella nos decía en el salón, como debíamos ser, como debíamos respetar, como debíamos tratar de seguir una portada así las circunstancias nos golpearan debíamos ser gente correcta ... ED1-18.

La participante uno expuso la importancia de una práctica ligada a la realidad social que se está presentando en el contexto, para brindar una información oportuna y que genere independencia en los estudiantes. Ahora revisemos lo descrito por la docente 2 en la unidad ED2-47:

Una pregunta bastante compleja primero cuando habla de practica pedagógica, uno siempre tiene en cuenta tres grandes elementos, como los entes se relacionan con la institución, que tanto puede también corresponder a lo que la institución le manda

a él, segundo como se relaciona ese docente con el saber pedagógico, todas esas teorías a nivel educativo que de cierta manera direccionan o pueden direccionar el que hacer en el aula, y tercero como es el sujeto y los entes que construye a sí mismo, entonces teniendo en cuenta esos tres grandes elementos eh se puede realizar (...)

(...) frente a la pregunta cómo debe ser la práctica? Bueno coherente primero, con la necesidad del contexto específico donde ese maestro enseña es decir coherente con el contexto institucional y la necesidad de sus estudiantes, coherente con ese saber pedagógico que direcciona su práctica en el aula, es decir con los proyectos didácticos que permitan una comunicación de este saber, que quiere saber, que quiere enseñar sobre las ciencias naturales, y también debe tener una coherencia con su propio proceso de formación como maestro si no le gusta lo que hace si, pues para que lo hace si, pues la enseñanza tiene que ser un acto de amor por la enseñanza, entonces si yo como docente no me siento a gusto con lo que hago y lo que yo hago no me permite construirme a mí mismo y reevaluarme y transformarme pues mi practica pedagógica carece de sentido y no va a hacer una buena práctica, entonces como es una práctica pedagógica o a un más de ciencias naturales tiene una práctica coherente con lo que necesita el estudiante y necesita la institución en el contexto particular con la forma en que ese saber tiene que enseñarse o debe enseñarse con normas didácticas particulares y con lo que el maestro quiere decir (...)

La docente 2, por el contrario se mostró muy centrada en lo que es pertinente para una excelente práctica de ciencias naturales, y es así como debe asumirse en la apuesta formativa institucional, una práctica coherente con la apuesta formativa nacional es decir cumpliendo con lo establecido como políticas educativas nacionales, entre ello, el cumplimiento de los estándares de calidad, pero como ella lo expreso, también develando en la práctica el contexto donde se desarrolla el proyecto de vida del estudiante, y basado dentro de las políticas internas de la institución educativa, como proyectos transversales, y el cumplimiento del horizonte institucional.

En definitiva las Características de la práctica pedagógica del maestro de Ciencias Naturales según la investigación mostró la realidad de tres categorías axiales interrelacionadas entre sí. Entonces se concluye que las docentes 1 y 3 trabajan sus prácticas pedagógicas, basadas en una mirada de la ciencia más cercana a las verdades absolutas y poco contextualizadas, por el contrario la docente dos desarrolla su práctica comprendiendo la importancia formar en competencias científicas, entendiendo el ejercicio del conocimiento científico, como un proceso dinámico

Categoría didáctica

La categoría didáctica se abordó desde las subcategorías pre-establecidas: aprendizaje, métodos de enseñanza y evaluación, en este sentido se redujeron las categorías inductivas generadas en los instrumentos entrevista y diario de campo en categorías axiales que permitieron develar coincidencias o distanciamientos entre la apuesta formativa nacional y la apuesta formativa institucional en torno al desarrollo de competencias.

Los resultados se organizaron en tres apartados que describieron los aspectos y subcategorías relacionadas con el documento base de investigación de la siguiente manera: El aprendizaje en Ciencias desarrolla una visión compleja del mundo de la vida; los métodos de enseñanza usados para el desarrollo de ciencia en el aula generan o no competencias; y por último, la evaluación un componente que no puede faltar en la formación en ciencias naturales

El aprendizaje en ciencias desarrolla una visión compleja del mundo de la vida

En el apartado anterior se estableció la importancia de desarrollar competencias científicas desde la formación en la lógica de las ciencias naturales, a su vez, se abordaron las características de las prácticas pedagógicas de los maestros de ciencias, ahora bien, en este apartado se esbozó como categoría axial el Aprendizaje en la Ciencia, abordado desde la didáctica propia de la disciplina, como lo expreso la categoría inductiva “Del conocimiento intuitivo al cono-

cimiento científico”, en este sentido y referenciando la concepción que tiene al respecto los estándares de calidad (2004) en la unidad de análisis UECN-56:

Resulta apremiante no sólo tener presente la existencia de concepciones alternativas en la mente de los estudiantes, sino conocer en detalle en qué consisten y cómo están organizadas en el pensamiento. Sólo así, partiendo de las ideas y conocimientos previos, el estudiante podrá aproximarse a elaboraciones cada vez más complejas y rigurosas, acordes con las teorías que han sido ampliamente argumentadas, debatidas y consensuadas por las comunidades científicas

Como lo describió el ministerio de educación nacional a través de sus políticas educativas – estándares de calidad en ciencias naturales, se hace necesario el trabajo desde los conocimientos previos e ir abordando en forma secuencial el conocimiento de manera que se pueda argumentar desde concepciones epistemológicas y a su vez generando conocimiento en forma colectiva que permita la creación de pequeñas comunidades científicas en el aula

Dando continuidad a la descripción de categorías axiales, se tuvo la categoría **Competencias**, en este punto, desde el referente teórico establecido en el marco del trabajo de investigación se resaltó la concepción del término competencia dada por Tovar-Gálvez (citado por Tovar y Cárdenas, 2012): “La competencia es la posibilidad que tiene un sujeto de articular las múltiples dimensiones de su aprendizaje conceptual, metodológica, actitudinal-comunicativa e histórica-epistémica, para la solución de una situación o desarrollo de un proceso en un contexto específico”

Ya en el marco de la enseñanza de las Ciencias Naturales como lo expresó PISA, tiene un desarrollo particular de cómo comprender los fenómenos propios de la naturaleza. En este sentido, el área de ciencias naturales desarrolla unas competencias específicas que para PISA y teóricos como Hernández (2005) dan cuenta de la manera más precisa de la comprensión de los fenómenos y del quehacer en el área:

Se definen, entonces, para el área de las ciencias naturales siete competencias específicas que corresponden a capacidades de acción que se han considerado relevantes; pero solo tres de ellas, Identificar, Indagar y Explicar, son evaluadas. Las otras cuatro competencias: Comunicar, Trabajar en equipo, Disposición para reconocer la dimensión social del conocimiento y Disposición para aceptar la naturaleza cambiante del conocimiento deben desarrollarse en el aula, aunque de momento no se puedan rastrear desde una evaluación externa” (pp. 17-18).

En este sentido se trató de llegar a la concepción que tenían los participantes clave al respecto a través de la entrevista con la pregunta: ¿Qué procesos diseña y desarrolla para que el estudiante alcance las competencias propias del área de ciencias naturales?, las respuestas de dos de los tres participantes se describió:

La idea es que cuando uno se piensa en una guía, se empieza la guía desde unos propósitos cierto, entonces empieza uno la guía primero desde lo que institucionalmente se manda en el área, aquí en la institución se le llaman logros, los logros se deben ir directamente en las competencias propias del área ED2-54.

Primero que todo eh la investigación, la planeación, la organización las actividades en si los momentos educativos yo los diseño he por ejemplo en tres etapas, una es la actividad básica donde se le da el concepto al muchacho de la parte teórica, un segundo espacio, es la de la parte práctica donde el muchacho complementa ya lo que vio de la teoría, y un tercer y un tercer momento seria la actividad libre que es la actividad libre que es la que queda para la casa ED3-82.

Con estas descripciones se evidenció con claridad la falta de apropiación por parte de los docentes clave 1 y 3 del término competencia, lo que indico la necesidad de crear conciencia en formación del saber científico desde la apuesta formativa nacional que debe darse con el estudio de los estándares de calidad de ciencias naturales, por el contrario la docente 2 tiene un dominio del tema, lo cual le permitió abordar la clase desde concepciones idóneas que generan aprendizaje.

Ahora bien, se dio continuidad a la descripción de categorías axiales desde la matriz base donde se tuvieron las “Concepciones Alternativas”, descritas desde las categorías deductivas: Importancia del choque cognitivo para construir visiones del mundo más complejas, pre saberes, y Aprendizaje significativo como transformación de conocimientos previos, estas son categorías que describen las concepciones alternativas. Rodríguez & Díaz-Higson (2012), citan la definición que Pozo hace de concepciones alternativas

Entre las causas de las concepciones alternativas se señalan: las experiencias y observaciones de la vida cotidiana del estudiante, las concepciones transmitidas por el docente, las que transmiten los libros de texto y otros materiales escolares, la interferencia del lenguaje cotidiano con el científico, las concepciones transmitidas por los medios de comunicación y la cultura propia de cada civilización (Pozo, 1996, p. 2).

Se estableció la definición del término concepciones alternativas desde Pozo. En la matriz documental se evidencio cómo el documento de estándares curriculares se aproxima a la definición de Pozo cuando establece que:

La idea es enfrentar a los estudiantes a situaciones en las que el conocimiento previo o ingenuo no les sea útil, es decir, que no les provea explicaciones; así entonces, surgen nuevas preguntas que conducen a construcciones conceptuales más complejas (UECN-57)

Igualmente los estándares curriculares mencionan que:

Para lograr generar transformaciones graduales y profundas en las formas de conocer es importante que el aprendizaje resulte significativo, es decir, que los nuevos conocimientos adquiridos por un individuo se vinculen a lo conocido y transformen de una manera clara y estable los conocimientos previos, tal como lo afirman Ausubel, Hanesian y Novak (UECN-59)

Al igual, los mismos Ministerio de Educación nacional (2004), conceptualizan el término:

Aquellas ideas que se elaboran para interpretar la realidad y buscan solucionar los interrogantes y problemas que se presentan en la cotidianidad han sido denominadas por los investigadores a que estamos haciendo referencia concepciones alternativas. Sin embargo, a diferencia de los conceptos y modelos explicativos científicos, las concepciones alternativas no permiten comprender los fenómenos en toda su complejidad, tal como lo ha señalado Gardner; después de todo, en la vida diaria no realizamos indagaciones sistemáticas, ni registramos nuestras observaciones en detalle, ni derivamos conclusiones de manera lógica y consistente (p. 104).

A partir de la definición dada de Pozo y de la política educativa propuesta en los estándares y revisando la concepción de los maestros en este mismo aspecto, sólo la docente 2 se aproximó a la apuesta formativa nacional y se evidenció claramente al momento de dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿qué utilidad tienen los conocimientos de sus estudiantes en el proceso de enseñanza que usted plantea?, se observó como ella responde desde una concepción alternativa:

Todos los saberes de los chicos son, yo creo que la herramienta que uno como docente siempre va tener presente es que tanto ellos saben si, o inclusive no que tanto saben si no que tanto creen saber porque a veces los eh a veces los preconceptos de los chicos eh pueden ser ideas cierto, muy raras eh que se transmiten si, de manera muy coloquial entonces pueden ser también obstáculos, entonces es importante saber que ellos saben, que creen saber, y que tanto no saben si, o sea es la herramienta fundamental con la que el profe puede arrancar un proceso didáctico (ED2-50).

Como lo describió la docente 2, los conocimientos previos son fundamentales al momento de desarrollar una secuencia didáctica, pero igual ahí que llevar esos conocimientos a construcción de saberes profundos y científicos, desde lo cual se evidencio el desarrollo de competencias específicas del área de ciencias naturales como lo es la indagación.

En este sentido, la indagación es otra de las categorías axiales que se generó como hallazgo de recurrencia en la investigación; para la apuesta formativa nacional a través de los estándares de calidad dispuestos para ciencias naturales, esbozando una definición cercana a lo que se conoce como indagación en una relación al término concepciones alternativas descrita en la categoría axial anterior. A continuación se presentaron unas unidades en la que se relacionaron las categorías axial indagación desde las concepciones alternativas a través del documento Estándares de calidad, el MEN (2004):

Sí, niños, niñas y jóvenes enfrentan permanentemente situaciones que los invitan a reflexionar sobre su propio desarrollo, el funcionamiento de los grupos sociales a los que pertenecen o sus relaciones con el medio ambiente a su alrededor: un bebé que nace, las plantas que crecen, un conflicto que aqueja a su comunidad, el funcionamiento del transporte público, el cambio del tamaño de la Luna, el funcionamiento de un electrodoméstico, en fin, todo con cuanto entran en contacto (p. 103)

En esta primera unidad, se observó cómo describieron la indagación como la necesidad que tiene el niño (a) para reflexionar sobre su propio desarrollo en el contexto social y cultural. Finalmente, describieron que todo parte de las ideas y conocimientos previos, lo que conlleva a determinar la importancia de desarrollar en clase la competencia científica de la indagación, ahora bien, se halló una categoría emergente generada del instrumento entrevista “Procesos que facilita el aprendizaje”, entonces desde aquí la docente 2 a la pregunta ¿Qué recursos didácticos utiliza en sus procesos de enseñanza en las ciencias naturales?, respondió:

Bueno yo particularmente a los niños les diseño material sí, de trabajo llámeme los guías o talleres, también con ellos les solicito que ellos diseñen su material, su propio material... por ejemplo para clases en las que vamos a trabajar antes del juego, ellos mismo traen sus juegos, sus herramientas. Le voy a colocar un ejemplo concreto en el caso de biología ellos jugamos un bingo, los chicos para identificar las partes de la célula, los organe-

los, ellos traían en su propio cartón la definición que quisieran de cada uno de los organelos celulares, yo les decía la función y ellos identificaban el organelo si y así era el bingo, o sea ellos traían su propio material diseñado, y dependían la organización que ellos le dieran pues para lógicamente el propósito es el bingo sí (ED2-51).

La docente mostró a través de su concepción cómo el manejo apropiado y contextualizado genera procesos que facilitan el aprendizaje.

Ahora bien, así como se expresó en términos de procesos y estrategias que facilitan el aprendizaje, en los hallazgos surgió una categoría axial opuesta **“Procesos que no facilitaban el aprendizaje”**, propia del documento de los Estándares de calidad (MEN, 2004), en donde se expresa:

Un resultado inicial de este viraje en la manera de concebir la enseñanza de las ciencias fue la aparición del llamado “aprendizaje por descubrimiento”, que suponía redescubrir lo ya descubierto. El excesivo énfasis pedagógico en este proceso generó en su momento una gran falta de rigurosidad en la formación científica y una carencia alarmante en el dominio conceptual por parte de los estudiantes (p. 108).

Aquí emerge un aspecto interesante, ya que la apuesta formativa institucional está basada en este mismo principio. Lo problemático aquí, es que el abordar dicho principio, este solo es posible en la medida en que los maestros cuenten con concepciones claras de la ciencia que alimenten la experiencia, aspecto un tanto complejo para el caso de la institución.

Los métodos de enseñanza usados para el desarrollo de ciencia en el aula generan o no competencias

Al hablar de métodos de enseñanza, la concepción que la docente 2 generó a partir del interrogante: ¿ha desarrollado proyectos de aula relacionados con los propósitos formativos de las ciencias naturales? Ella responde:

Bueno como proyecto de aula, tal como se concibe proyecto de aula, aún no he tenido la posibilidad suficiente, muy posiblemente diseñe un proyecto de aula si con todos los requerimientos de esta actividad, el semestre pasado genere una estrategia más, no sé si autodidacta pero no sé si proyecto de aula pero si le hice la metodología de intervención, para lograr con los chicos disminuir un poco la violencia física en el aula, entonces con ellos iniciamos identificando el problema desde las causas, sus efectos, en una segunda etapa los chicos plantearon alternativas de solución. Si no se le da solución a la causa, que tipo de conflicto se puede generar, y cuales eran, desde ellos mismos, hicimos un pliego de normas de normas y acuerdos en proceso con los niños, y nombramos desde el semestres pasado que surgió la idea el mediador de conflictos si, y entonces ese es un proceso que se desarrolló desde, en la clase de ética y valores, conjugado también con religión si, entonces no fue de casualidad que se tomó como un proyecto de aula propiamente dicho pero si es una iniciativa interesante, en la que los niños participaron y pudieron aportar una solución a la problemática de ahora (ED2-55).

La docente 2 develó una característica importante de la ciencia, lo que llamamos interdisciplinariedad, ver cómo aplicar procesos investigativos en el aula a condiciones socio culturales, construyendo ciudadanía. Ahora bien, Bertelle, Iturralde & Rocha (2005) mencionan:

La variedad de estrategias y recursos de enseñanza, el trabajo en pequeño grupo, el bajo protagonismo del docente y del trabajo individual del alumno, estarían delineando un tipo de docente preocupado por la participación de los alumnos más que por el control de la clase. Esta idea se ve reforzada cuando en la entrevista, la docente manifiesta que el principal criterio en la selección de actividades es lograr la motivación del alumno. Esta postura frente a la enseñanza constituye una alternativa interesante que permite pensar en un trabajo docente que pueda propiciar una efectiva construcción de conocimiento por parte de los alumnos (p. 10).

En este sentido se establece que lo más importante en la característica de la enseñanza de las ciencias son las estrategias y recursos que se emplean en torno a la motivación del estudiante por el aprendizaje y desde esta misma postura se manifiesta en los docentes participantes de la investigación. Ahora bien, para el desarrollo de un buen proceso formativo en ciencias hay que trabajar desde la interdisciplinariedad, condición fundamental para el desarrollo de la ciencia, en este sentido se evidenció un trabajo más cercano a la categoría axial en la docente 2, cuando afirmó trabajar varias de las ciencias que orienta bajo esta mirada integradora:

Puedo tener autonomía frente a las actividades que hago en unas áreas frente a las otras, entonces trato de que en las diferentes áreas exista una lógica coherente, entre lo que los niños llaman el tema, por ejemplo en el área de artística uno le logra hacer una de la ciencia en plastilina, en el área de sociales uno logra conocer sobre el relieve entonces vamos en artística a modelar con plastilina las diferentes formas del relieve colombiano si, aprender a modelar con plastilina pero directamente aprendiendo como es el relieve es una forma interesante de hacerlo, yo me enteré de este resultado, yo creo que los niños saben más de relieve que ya ubicaron todas las serranías, la sierra nevada, saben la diferencia entre lo que es una meseta, con una montaña, con un pico etc. (ED2-43).

La participante lo definió claramente, la interdisciplinariedad, se hace evidente tanto en su concepción de enseñanza como en la misma práctica observada. Solo resta establecer que no todos los métodos que se emplean, logran generar competencias en los estudiantes, para ello, los maestros deben apropiarse del sentido de los estándares curriculares, igualmente deben reconocer los avances del campo de la enseñanza de las ciencias, al igual que deben abordar su práctica pedagógica a partir de una seria reflexión de los aspectos epistemológico, pedagógico y lo didáctico.

La evaluación un componente que no puede faltar en la formación en ciencias naturales

Para lograr establecer que tanto se ha logrado avanzar en el desarrollo de competencias específicas del área de ciencias naturales y su relación con otras ciencias, se realizaron los procesos de evaluación pertinentes y permanentes, para ello en este apartado se describieron desde la categoría axial las “Características de la Evaluación” que se debe dar en el área. En este sentido, la docente 2, si tiene una mirada crítica al término evaluación a tal punto que en la entrevista cuando se le preguntó ¿Cuándo evalúa las competencias alcanzadas por los estudiantes en su área, qué aspectos tiene en cuenta?, responde:

Bueno la evaluación es un proceso, este funcionalmente se hacen procesos de evaluación periódica y lo que son escritos si, hablamos de lo que es el marco de evaluación, se hace así, porque es un procedimiento institucional, de cierta manera también se permite dar fin y comprobar ciertos tipos de conceptos, pero también como la evaluación es un proceso trato sencillamente de aprender mucho de lo que ellos preguntan, como lo preguntan, lo que hacen, sus explicaciones a los fenómenos, en la forma en que interactúan con el otro si, la capacidad que tienen para ayudar al otro, para explicarle al otro su lenguaje, entonces si los niños son capaces de explicar lo que yo digo desde el lenguaje técnico, trato de que no sea tan técnico, en sus propias palabras y que el otro le entienda que es el compañerito, ya me da a mí una luz, una señal de que comprendió (ED2-57).

No hace falta más para comprobar que la docente 2 realizó una evaluación acorde no solo a la apuesta formativa institucional sino nacional y desde esta perspectiva se hizo el fundamento de la importancia de la evaluación en la enseñanza de las ciencias naturales. A esta misma pregunta los docentes 1 y 3 respondieron: “En la parte del saber, la parte del ser es decir el saber, el desempeño y el producto ya” ED3-85. Igualmente dijeron:

El tema que se dio primero que todo es bastante bueno para estimulación del alumno, saber en qué circunstancias presentó la evaluación, si hay que reforzarlas si hay que ayudarlo, saber que el niño está en disposición de presentar una evaluación o porque le fue tan mal, yo digo que los docentes debemos ser un poco más cercanos al alumno, saber exactamente que evaluar y como evaluarlos (ED1-29).

No hay claridad en cuanto a la forma en que se debe evaluar por competencias, esto evidencia una problemática entera lo que piensa el maestro, las estrategias de evaluación propuestas por los documentos institucionales y la apuesta formativa nacional establecida en los estándares de calidad de ciencias naturales.

Conclusiones

Al identificar las concepciones disciplinares didácticas y pedagógicas de los maestros de la Institución Educativa objeto de estudio frente al proceso formativo por competencias, se evidenció, primero la falta de dominio de dos de los participantes en el aspecto epistemológico, pedagógico y didáctico, lo que entra en controversia con la apuesta formativa nacional. Segundo, falta de apropiación de los estándares curriculares, y tercero, poco se evidenció el manejo de la didáctica propia de las ciencias naturales.

Las prácticas pedagógicas de los maestros participantes en la investigación, se debaten entre el desarrollar un proceso activo que permita construir aprendizajes en los estudiantes o en el simple estudio de verdades absolutas poco contextualizadas, lo que conlleva de por sí un distanciamiento entre la apuesta nacional y la institucional a la hora formar por competencias.

Reconocer la forma en que hacen presencia los saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos en la práctica de los maestros de la Institución Educativa objeto de estudio, permitió establecer la influencia que no solo el contexto generaba en el ambiente escolar, sino la falta de apropiación de algunos elementos fundamentales

para el desarrollo de un buen proceso de enseñanza de las ciencias naturales.

Finalmente se reconoce la no existencia de comunidades científicas de aprendizaje por parte de los maestros, lo que en verdad permitiría el intercambio y reflexión sobre la misma experiencia del maestro, en aras de fortalecer el proceso formativo de los estudiantes. Unido a esto se evidencia la falta de capacitación docente y su respectivo seguimiento por parte de las entidades territoriales.

Referencias

- Berrio, A. & Torres, M. (2012). Concepciones de los docentes de ciencias naturales sobre competencias científicas y su desarrollo en las prácticas de aula. Recuperado de: <https://pedagogiadocente.files.wordpress.com/2012/11/concepciones-de-los-docentes-sobre-competencias-cientificas1.doc>
- Bertelle, A., Iturralde, C., & Rocha, A. (2005). Análisis de la práctica de un docente de Ciencias Naturales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(4), 5. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3197325>
- Eder, M. & Adúriz-Bravo, A. (1999). Aproximación epistemológica a las relaciones entre la didáctica de las ciencias naturales y la didáctica general. Recuperado de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/tesd/articulos/ted09_04arti.pdf
- Furió, C., & Gil, D. (1989). La didáctica de las ciencias en la formación inicial del profesorado: una orientación y un programa teóricamente fundamentados. *Enseñanza de las Ciencias*, 7(3), 257-265.
- Hernández, C. (2005). Foro Educativo Nacional. Qué son las competencias Científicas, 1- 30
- Ministerio de Educación Nacional (2004). Estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.. Recuperado por http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-167860_archivo.pdf
- Mosquera Suárez, C. J. (2012). El cambio didáctico y la formación del profesorado de ciencias. Perspectivas actuales y futuras. En A. Molina

- Andrade (comp.). Algunas aproximaciones a la investigación en educación en enseñanza de las ciencias naturales en América Latina. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Pozo, J. I., & Gómez, M. (1998). El aprendizaje de conceptos científicos: del aprendizaje significativo al cambio conceptual. *Aprender y enseñar Ciencia*, 84-127.
- Quintanilla, M. (2005). Foro educativo nacional competencia científica [en línea]. [Consultado 20 junio 2013]. Disponible: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-128237_archivo.pdf
- Rodríguez, V. & Díaz-Higson, S. (2012). Concepciones alternativas sobre los conceptos de energía, calor y temperatura de los docentes en formación del Instituto Pedagógico en Santiago, Panamá. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44723985005.pdf>
- Ruiz Ortega, F J; (2007). Modelos didácticos para la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), 3() 41-60. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134112600004>
- Tovar, J.C., & Cárdenas, N.(2012). La importancia de la formación estratégica en la formación por competencias: evaluación de las estrategias de acción para la solución de problemas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14 (1),122-135.
- Vanegas, C., Correa, E. & Fuentealba, R. (2015). La práctica del profesor de ciencias: significados personales y experiencias de profesores en formación. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3333/333333042003.pdf>
- Zuluaga, O.(1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía: la enseñanza, un objeto de saber*. Santafé de Bogotá, Colombia. Siglo del hombre editores, Anthropos, editorial Universidad de Antioquia.
- Zúñiga, A., Leiton, R., & Naranjo, J.(2011). Nivel de desarrollo de las competencias científicas en estudiantes de secundaria de (Mendoza) Argentina y (San José) Costa Rica. *Revista Iberoamericana de educación*, 56(2), 1-12.

Capítulo 3

El reconocimiento de las concepciones de los maestros en ciencias naturales de la básica secundaria, en una institución educativa pública de San José de Cúcuta^{1*}

Marlobi Barrera Gómez²,
Jacqueline Rubio Bacca³, *
Jovany Gómez Vahos⁴

Resumen

La presente investigación, busco caracterizar las prácticas pedagógicas de los maestros de ciencias naturales de una institución pública de San José de Cúcuta. La investigación fue abordada a partir del paradigma histórico hermenéutico, diseño etnográfico y método micro etnográfico. La recolección de información se realizó a través de un proceso de observación y de una entrevista semiestructurada a tres docentes del área. Los resultados encontrados muestran que existe un alejamiento entre las concepciones de los maestros y el desarrollo de su práctica, lo que se refleja en un proceso de enseñanza aprendizaje que no es significativo, puesto que se reconoce un distanciamiento de la realidad de los estudiantes.

Palabras clave: Práctica pedagógica, concepciones epistemológicas, pedagogía, didáctica, evaluación.

* Ver página siguiente.

- 1 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.
- 2 Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Magister en Educación. Docente de primaria. marlobibarrera@hotmail.com.
- 3 Licenciada en Educación Preescolar. Magíster en Educación. Docente de primaria. jacqueline.rubiobacca@gmail.com.
- 4 Licenciado en Filosofía. Especialista en Gerencia Social, Especialista en Práctica Pedagógica Universitaria. Magíster en Práctica Pedagógica. Jgomez86@unisimonbolivar.edu.co. Miembro del Grupo en Investigación Educación, ciencias sociales y humanas, Universidad Simón Bolívar, Cúcuta. Colombia.

The Recognition of the Conceptions of the Teachers in Natural Sciences of the Basic Secondary One, in an Educational Public Institution of Cúcuta's San Jose

Abstract

The present research, I try to characterize the pedagogical practices of the teachers of natural sciences of a public institution of San José of Cúcuta. The research was approached from the historical hermeneutic paradigm, ethnographic design and micro ethnographic method. The collection of information was done through a process of observation and a semi-structured interview to three teachers in the area. The results show that there is a departure between the conceptions of teachers and the development of their practice, which is reflected in a process of teaching, learning that is not significant, since it recognizes a distance from the reality of students

Keywords: Pedagogical practice, epistemological conceptions, pedagogy, didactics, evaluation.

Introducción

Son muchas las dificultades que se presenta en el desarrollo de las prácticas pedagógicas, dichas dificultades se pueden percibir tanto en alumnos como en maestros, de ahí la preocupación del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para buscar superálas. Para lograr el propósito del mejoramiento de la educación, el MEN ha planteado la formación en competencias, ya que son estas las que permitirán a los futuros egresados ser verdaderamente útiles a la sociedad.

Hay que aclarar que esta preocupación no solo es del orden nacional, muchos países y entidades mundiales, como la Organización para el Comercio y el Desarrollo Económico (OCDE) están intranquilos por el bajo nivel de aprendizaje de los estudiantes.

El OCDE, es el promotor de las pruebas internacionales de competencias PISA, según Barrantes (2014):

Un estudio internacional comparativo, que tiene como propósito principal evaluar en qué medida los jóvenes de 15 años de edad han adquirido los conocimientos y habilidades esenciales para su participación en la sociedad, a fin de identificar elementos que contribuyan al desarrollo de competencias y sea posible establecer diálogos sobre los aspectos que debe atender la política educativa de los países (p. 3).

En este mismo sentido, a nivel nacional, el ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior), aplica todos los años las pruebas Saber 11, que persiguen un fin similar a las pruebas PISA, valorar las competencias adquiridas por los estudiantes colombianos.

Son precisamente los resultados de estas pruebas lo que han encendido las alarmas. Las ciencias naturales, como una de las áreas fundamentales del conocimiento, no son ajenas a dichas problemáticas. Esto queda reflejado en los resultados obtenidos por Colombia en las pruebas PISA 2012. “En ciencias, el puntaje de Colombia (399) es superior al de tres países, Catar, Indonesia y Perú e inferior a los observados en 57 países y sin diferencias estadísticas con los de Argentina, Brasil, Túnez y Albania” (ICFES, 2013, p. 7).

La realidad local y nacional no es distinta a la reportada en las referenciadas pruebas internacionales, ya que el promedio nacional de las pruebas saber 11 - 2015, en ciencias naturales, fue de 51,3, mientras que el promedio del Norte de Santander fue de 44,4 y nivel del municipio de San José de Cúcuta 49,79, según resultados de la página institucional de Icfes Interactivo.

El análisis de estos resultados son los que llevan a preguntarse ¿cuáles son las verdaderas causas de esta problemática? La respuesta a este interrogante se puede enfocar desde diferentes puntos de vista. En el caso de la presente investigación el problema se enfocó desde la perspectiva de los maestros, para ello se caracterizaron las prácticas pedagógicas de los maestros de una institución pública de San José de Cúcuta, cuyos resultados en el área de ciencias naturales es igualmente preocupante, ya que el promedio de las Pruebas Saber 11 del año 2015 fue de 46,31, esto implica que la institución se encuentra 5 puntos por debajo del promedio del país, por encima del departamento 2 puntos, pero por debajo del municipio en 3 puntos, según datos de la página institucional de Icfes Interactivo.

El porqué de caracterizar las prácticas pedagógicas de los maestros de ciencias, se da en razón a que muchos investigadores consideran que entender las prácticas pedagógicas es fundamental para buscar mejorarlas. Como afirma Mosquera (2012)

El reconocimiento de la epistemología docente nos brinda las claves necesarias para comprender los conocimientos y las actitudes de los profesores en torno a la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y, en definitiva, el currículo. La epistemología docente habrá de permitirnos el logro de reestructuraciones didácticas débiles o fuertes, y en general nos ha de permitir comprender las características de la práctica docente (p. 91).

Marco teórico

Una de las formas de mejorar las prácticas pedagógicas es entender la epistemología de los maestros, pero ¿Qué son las prácticas pedagógicas? ¿Qué es la epistemología docente? ¿Qué son las competencias?

Para dar respuesta al primer interrogante es clave citar a Olga Lucia Zuluaga (2011), citada por Vallejo & González (2014) quienes afirman que la práctica pedagógica

Es el escenario, donde el maestro dispone de todos aquellos elementos propios de su personalidad académica y personal. Desde lo académico lo relacionado con su saber disciplinar y didáctico, como también el pedagógico a la hora de reflexionar de las fortalezas y debilidades de su quehacer en el aula. En lo personal, el maestro utiliza elementos como el discurso, relaciones intra e inter personal, ya que, si no las tiene, es seguro que no obtendrá éxito con la población a la cual va dirigida su conocimiento (p. 8).

El concepto es relevante porque alude directamente a la personalidad del docente. Se muestra que, en las prácticas pedagógicas, son las concepciones del maestro, tanto en lo académico y en su carácter personal lo que establece un sello a su trabajo.

El segundo aspecto, la epistemología docente es el “conjunto de ideas y formas de actuar que tienen los profesores, que guardan relación más o menos directa con el conocimiento escolar y su proceso de construcción y facilitación, sean estas ideas de un nivel más epistemológico-filosófico estricto, psicológico, didáctico-curricular, metodológico, experiencial etc., o se manifiesten en forma más o menos tácita o explícita” (Porlán, 1986 citado por Peñenory y Torres, 2013, p. 3).

Este concepto hace referencia directa al conocimiento del maestro y a la forma como él lo concibe, ya que esta concepción transforma de manera significativa los saberes, puesto que quedan influenciados por las propias ideas del que los enseña. Es precisamente esta concepción la que se caracterizó en el presente proyecto, con la finalidad de entender si lo que el maestro concibe es coherente con lo que ejecuta en el aula.

Por último, también es importante tener claro el concepto de competencias, ya que es precisamente el enfoque que el MEN ha planteado para buscar la mejora. Al respecto el Icfes (2007) afirma que:

El énfasis en la apropiación de conocimientos y pautas de acción asociadas a los contenidos se ha desplazado al desarrollo de capacidades de acción e interacción y a la apropiación de las

gramáticas básicas propias de los distintos campos del saber; se trata de asegurar el desarrollo de las capacidades para vivir productivamente en la sociedad, para continuar aprendiendo y para enfrentar situaciones nuevas./.../ La competencia podría definirse como “capacidad de actuar en un contexto”, pero resulta conveniente explicitar, además de la dimensión de la acción, la de la interacción, no necesariamente comprendida en la primera. La acción puede pensarse como acción sobre algo, como actividad transformadora o creadora. Esta noción de acción es útil para el trabajo, pero no cubre las capacidades requeridas para la vida social. En la interacción es esencial la capacidad de aceptar al otro, de ponerse en su lugar; es esencial la disposición a escuchar y a conocer, la disposición a comprender. La dimensión receptiva de la competencia, que es esencial en el campo de las “competencias ciudadanas”, es importante también como disposición a aprender y como capacidad de trabajar en equipo, en todas las áreas (pp. 14-15).

Metodología

La investigación se realizó teniendo en cuenta el paradigma histórico hermenéutico. De igual forma, el trabajo se enmarcó en el enfoque cualitativo integrado y el diseño etnográfico. Para recolectar la información se tuvieron en cuenta los informantes claves y el método de escogencia de la muestra fue el de conveniencia. De otro lado como instrumentos para la recolección de información se emplearon la observación no participante y la entrevista semiestructurada. Por último para analizar la información se empleó la caracterización, ya que cada una de las fases de la misma fue debidamente documentada.

Hallazgos

Para el desarrollo de la presente investigación construyeron tres grandes categorías, la epistemológica, la pedagógica y la didáctica. Teniendo en cuenta estas categorías como punto de partida se

realizó el análisis de las entrevistas y las observaciones de los maestros estudiados, lo que permitió encontrar una serie de categorías inductivas, que luego fueron agrupadas en categorías axiales.

Análisis de las concepciones y los saberes disciplinares, pedagógicos y didácticos presentes en las prácticas de los maestros

Categoría epistemología

Las categorías axiales que emergieron para el estudio de la categoría epistemología fueron: la ciencia positivista, características de las ciencias propuestas por los estándares, las concepciones epistemológicas, la ciencia en constante revisión y reformulación, comunidades científicas, ciencia e interdisciplinaridad, estructuras de los estándares en ciencias naturales y comunidades científicas. A continuación se discuten algunos de los aspectos hallados en cada una de estas categorías.

La relación del maestro con su área de enseñanza

En la enseñanza de la ciencia el componente epistemológico influye de manera significativa, dicho componente está formado por los conocimientos científicos que posee el maestro, es decir, por el cuerpo de conceptos que él posee, de igual forma por sus concepciones epistemológicas. Al respecto Mosquera (2012) afirma

La investigación en Didáctica de las Ciencias viene interesándose por conocer lo mejor posible la epistemología que subyace en cualquier modelo de enseñanza, desde los más frecuentemente utilizados hasta los más contemporáneos, dado que brinda las pautas conceptuales para poder describir el pensamiento y las acciones de los profesores (p. 91).

De acuerdo con lo afirmado por Mosquera conocer la epistemología docente es fundamental para la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje, además es importante entender que la ciencia no es un ente estático sino cambiante.

Ciencia positivista

Como lo afirma la academia chilena de ciencias (2005), citado por González Weil, Cortés & otros (2012):

La formación científica del alumno ha girado tradicionalmente en torno de una enseñanza desagregada o disciplinaria del saber científico, una instrucción enciclopedista, un aprendizaje memorístico de conocimientos atomizados, datos fragmentarios e informaciones puntuales, con una comprensión de la ciencia descontextualizada del mundo cotidiano y de las necesidades de la vida social (p. 86).

Esto se puede corroborar en las prácticas de los docentes investigados cuando se observa la forma como ellos enfocan su proceso pedagógico. “Luego del ejemplo, la docente continúa dictando los conceptos, para luego hablar de las bacterias como los primeros seres que aparecen, siendo estas de respiración anaerobia, continúa refiriéndose a la respiración aerobia explicando que las plantas toman dióxido de carbono para convertirlo en oxígeno” Diario de Campo (DC)⁵ - DC12-4. En este otro ejemplo se puede apreciar lo ya afirmado

La docente explica las teorías de la evolución tratando que sus estudiantes participen en ella recordando tres teorías ya vistas en la clase anterior, la docente inicia las frases y los estudiantes las terminan, dentro de estas teorías hace referencia a la teoría creacionista recordándoles que les había dejado como compromiso averiguar que era la fe, un estudiante interviene afirmando que él lo ha encontrado en la biblia en hebreos DC8-3.

Esta manera de enseñar la ciencia es totalmente contraria a lo que realmente esta es, es decir, una forma de tratar de explicar los fenómenos naturales a través de una serie de aproximaciones que se

5 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 realizado, e igualmente el segundo número que aparece después del guion, es el referido a la unidad de análisis identificada en el diario de campo referido

refina constantemente buscando no adaptar la naturaleza a la ciencia sino exactamente lo contrario.

Características de las ciencias propuestas por los estándares

Saavedra (s.f) citando al MEN (2006) menciona 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” (MEN, 2006, p. 99) debido a que “Hacer ciencias, hoy en día, es una actividad con metodologías no sujetas a reglas fijas, ni ordenadas, ni universales, sino a procesos de indagación más flexibles y reflexivos que realizan hombres y mujeres inmersos en realidades culturales, sociales, económicas y políticas muy variadas y en las que se mueven intereses de diversa índole (p. 14).

Si bien esto es lo que proponen los estándares, el maestro lo interpreta de una forma distinta, para él, el estándar es un simple limitador de los contenidos que debe enseñar. El maestro pierde entonces una oportunidad de presentar a sus estudiantes un camino de análisis y estudio del fenómeno.

Dominio de los conceptos científicos

Si bien la observación de clase muestra que los maestros no enfocan la enseñanza de las ciencias de modo que se pueda percibir que esta es un ente cambiante, se puede afirmar que dichos maestros si son conocedores de esta realidad de la ciencia. ¿Cuáles son entonces los motivos de que aun sabiendo que la ciencia se transforma constantemente el trasmite lo contrario? Una repuesta rápida puede ser porque no entiende a profundidad los conceptos que enseña. Esto se evidencia en hecho tales como que “La docente revisa constantemente su programador de clase para saber el contenido que debe copiar en el tablero, los estudiantes copian con algunas dificultades ya que no alcanzan a ver las letras pues esta es muy pequeña” DC8-5. Si bien no se puede afirmar categóricamente que los maestros no

tienen los conocimientos, si se percibe, por lo menos, la falta de estructuración de los conceptos que van a ser llevados al aula.

Es evidente que el proceso de seguimiento hecho a las prácticas pedagógicas, genera una serie de dudas sobre la capacidad de enseñar ciencia de los maestros estudiados, aunque es importante aclarar que esto no quiere decir que los maestros no estén preparados, lo que sí se puede inferir es que no se está haciendo un proceso adecuado, antes de desarrollar los aspectos dentro de aula.

Concepciones epistemológicas

Un punto de quiebre que se hace evidente en este proceso de análisis de los maestros de ciencias naturales estudiados, tiene que ver con sus concepciones epistemológicas, mismas que permiten corroborar lo apuntado en el apartado dominio de conceptos científicos.

Los fenómenos naturales pues, esto son evidente no, lo fenómenos naturales ocurren de alguna manera, por eso lo decimos fenómenos naturales ocurren en cualquier momento de acuerdo al medio en que estemos, el territorio donde estemos ocurren los fenómenos naturales; como por ejemplo esto un temblor, en un terreno un deslizamiento de tierra esto es un fenómeno natural de acuerdo a las lluvias. Entrevista Docente (ED)⁶-ED-4.

“La ciencia es la manera tal como uno quiere indagar, buscar en sí como es la formación de la vida es investigar de dónde provenimos” ED-2. Como enseñar de manera significativa lo que no se comprende a profundidad.

Si un docente no es capaz de hablar con fluidez de la propia ciencia que enseña queda el cuestionamiento ¿Qué puede enseñar? Ni aun el mismo concepto de ciencia es claro para ellos. “la ciencia es unas leyes, unas teorías algo que se dedica a un estudio básico

6 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, 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

de alguna en el caso de la biología pues se dedica a todo lo que es el estudio de la vida entonces es una ciencia o tratado que se dedica al estudio de algo en específico” ED-30. Este concepto de ciencia no aclara, confunde.

En este punto es relevante citar a Porlán, Rivero y del Pozo (1997), quienes afirman que “las concepciones y las actuaciones de los profesores reflejan una determinada visión epistemológica y que esta visión juega un papel estructurador, bloqueando o dinamizando, fragmentando o integrando, parcelas importantes de su conocimiento profesional” (p. 161).

El aporte de Porlán, Rivero y del Pozo, es claro, puesto que las concepciones que tienen los maestros son fundamentales en el proceso de enseñanza.

Concepciones epistemológicas erróneas

La falta de contundencia en el concepto de lo que es la ciencia, se transmite a otra serie de ideas que son fundamentales y en las que el docente no debe dudar.

“Pues basándose principalmente en la observación que es una caracterización muy importante del método científico la observación que los estudiantes vean el entorno y todo lo que está a su alrededor” ED-32. “ciencia es tecnología también vida, buscar el inicio de nuestra vida de ahí parte todo” ED-3.

En este sentido aparecen dos aspectos a debatir. Uno relacionado con el método científico, este es sólo circunscrito a la observación. Otro aspecto tiene que ver con la confusión entre la tecnología y la ciencia. Ciencia no es tecnología, aunque se relacionan, no son lo mismo.

Relación de la ciencia con la realidad

Lo que sí puede apreciarse es como la falta de claridad de lo que se va a enseñar aleja a la ciencia de la realidad del educando. Es decir, la ciencia que se enseña está completamente descontextualizada:

Pues el contexto en que nos encontramos es un contexto pues digámoslo así donde de alguna manera estamos como... nos podemos cohibir de algunas cosas porque tenemos un territorio pequeño, le falta un poco más de vegetación para poder manejar un contexto como más aplicable a las ciencias naturales. ED-7.

No entender el contexto y la influencia que puede tener la ciencia sobre su mejoramiento, convierte la ciencia en irreal, alejada completamente del mundo en que se desenvuelven los estudiantes.

Cuando la ciencia se escolariza de forma errónea esta pierde su esencia de mutabilidad, no porque sea malo enseñar ciencia en el contexto escolar, sino por la forma como el maestro la aborda.

La ciencia en constante revisión y reformulación

Los maestros opinan que la ciencia es una experiencia sistemática, puesto que “Genera conocimiento, ya que a través de los diferentes pasos que se deben seguir para aplicarlo se puede obtener un resultado final, y comprobar el modelo mismo o para determinar sus limitaciones y fallas” ED-59.

Es una base para que ellos mismos empiecen a indagar en sí en qué factor nos podemos ubicar personalmente porque de acuerdo a la teoría podemos pensar, el inicio fue esta manera y en este momento podemos pensarlo de esta otra manera lo importante es que ellos sepan cómo iniciaron las cosas y las teorías nos ayudan a esto a dar paso a cómo indagar acerca de cierto tema determinado o experiencia ED-9.

Sin embargo se ha podido evidenciar claramente que la forma de actuar de los maestros contrasta de manera negativa con su pensamiento, creando una dicotomía entre lo que se piensa y lo que se ejecuta, alejando a la ciencia de la realidad, pero sobre todo haciéndola ver como un cuerpo de verdades definitivas que no pueden ser cambiadas, esta aparente inmutabilidad de la ciencia la convierte en aburrida, tediosa y hace que el estudiante pierda el interés sobre ella puesto que su aprendizaje se vuelve rutinario.

La interdisciplinariedad eje central del desarrollo de la ciencia.

Una de las características fundamentales de las ciencias naturales, es que esta no se comporta como un ente aislado. De aquí la importancia de que la enseñanza de esta disciplina, no se tome como un cuerpo aislado, sino que la labor del maestro es mostrar como las ciencias naturales requiere de la intervención de las demás ciencias.

Ciencia en interdisciplinariedad

Asumir las ciencias naturales como un cuerpo interdisciplinario, ha sido uno de los grandes logros de las ciencias modernas. Según el MEN (20046), entender:

Que el conocimiento progresa, no solamente por su sofisticación, formalización o abstracción, sino por su capacidad para contextualizar y totalizar, hacer abordajes de la realidad más transversales, multidimensionales y desde la perspectiva de diversas disciplinas, se ha constituido en uno de los grandes desafíos de las ciencias sociales y las ciencias naturales (p. 102).

Al respecto, Torres (1994, citado por MEN, 2006) recuerda que “La interdisciplinariedad viene jugando un papel importante en la solución de problemas sociales, tecnológicos y científicos, al tiempo que contribuye decisivamente a sacar a la luz nuevos u ocultos problemas que análisis de corte disciplinar no permiten vislumbrar” (p. 102).

Este enfoque multidisciplinario ha sido el foco central del progreso de la ciencia y la tecnología. Esto se puede apreciar en las respuestas dadas por los maestros. La interdisciplinariedad “Se tiene en cuenta para mejorar la calidad de vida y hacerla más fácil, ahorro de tiempo, aumentar la calidad de producción de nuevos conceptos, resolver preguntas de la vida cotidiana” ED-68. Según la opinión de este maestro el proceso interdisciplinario contribuye al desarrollo de nuevos conceptos.

Formación disciplinar

Hablar de interdisciplinariedad desde el punto de vista teórico es fácil, lo difícil es cambiar la mentalidad del maestro a la hora de desarrollar su práctica pedagógica, pues desafortunadamente los profesores se centran en su especialidad, dejando de lado las contribuciones de las demás ciencias. “Licenciada en biología y química, por el momento no he tenido estudios complementarios hice ahorita un introductorio para la maestría en Innovación Educativa y estoy esperando para iniciar el primer semestre” ED-1. Es claro el énfasis que se hace en su especialidad, biología y química. De igual forma los demás maestros también hacen énfasis en dicha formación. “Universitaria, licenciada en biología y química; estudio complementario ninguno estoy prácticamente acabándome de graduar” ED- 29. “Licenciada en Biología y Química, próxima a iniciar la maestría en innovación educativa” ED-55.

Como se pudo apreciar en el primer análisis hecho, en esta discusión, se puede apreciar como los conocimientos se transmiten de forma mecánica, sin hacer énfasis en el componente interdisciplinario.

Estructura de los estándares en ciencias naturales

Es claro que la educación en Colombia guiada por los estándares, pero estos entendidos como una herramienta guía. Los estándares contribuyen a focalizar el proceso de enseñanza puesto que organiza los conocimientos:

Un proceso que parta de su comprensión del mundo y llegue hasta la aplicación de lo que aprenden, pasando por la investigación y la discusión sobre su importancia en el bienestar de las personas y el desarrollo de una sociedad democrática, justa, respetuosa y tolerante (MEN, s.f).

Esta cita permite aclarar cómo, además de dividir la ciencia en distintos procesos, también la visión de los estándares hace énfasis en el proceso interdisciplinario, como herramienta de desarrollo holístico de los estudiantes. Es interesante, en este punto verificar si

esa división que hacen los estándares también forma parte de las opiniones de los maestros. “Los conceptos propios del área, las competencias específicas que en su conjunto logran mostrar como el estudiante comprende y usa el conocimiento para dar respuesta a sus preguntas ya sean del carácter disciplinario, meta lógico y actitudinal” ED-70. Esta opinión habla claramente de las competencias específicas, sin embargo, no deja entrever la idea de interdisciplinaridad

Espacios que permiten procesos interdisciplinarios

Indagados los maestros sobre los espacios que brinda la institución para hacer un desarrollo interdisciplinario, la opinión es que dichos espacios no se dan. Esto muestra que la ciencia que se enseña, es totalmente tradicional y que no existen las herramientas y los espacios que permitan su desarrollo.

Bueno dentro de la institución educativa se trabaja por medio de comités, esos comités están divididos por cada uno de los académicos y disciplinar y hay un comité de medio ambiente que está a cargo de la profesora del grado décimo, pero en conjunto se ha tratado de realizar campañas de reciclaje de concientización carteleras campañas con cada uno de los estudiantes para el reciclaje y sobre todo la cantidad de papel que se arroja y que se desperdicia dentro de la institución que es bastante ED-37.

Lo aquí mostrado permite comprender que el concepto de interdisciplinaridad de los maestros estudiados, hace referencia directa a la aplicación de los conocimientos al contexto. En realidad, esto no es interdisciplinaridad, esto es simplemente usar la ciencia para tratar de mejorar el entorno.

Se puede concluir, que si bien los estándares y el desarrollo de la ciencia moderna, hace énfasis en el proceso interdisciplinario, como una herramienta que permite su desarrollo y el de nuevos conceptos, los maestros estudiados, no tienen claridad sobre lo que es aplicar las aportaciones de las otras ciencias a las ciencias naturales, esto tiene mucha mayor fuerza cuando se percibe que los maestros ni siquiera forman comunidades científicas, una categoría axial, en la que

no fue posible ubicar ninguna categoría inductiva, puesto que dentro de la entrevista y la observación no hay evidencias de ella.

Categoría pedagogía

La segunda gran categoría hace referencia al aspecto pedagógico. Su estudio se abordó desde ocho categorías axiales, dichas categorías son: práctica pedagógica, formar en las lógicas de la ciencia, características del maestro de ciencia, Características negativas de los maestros de ciencias, Ausencia de experiencias exitosas, Autoformación pedagógica y didáctica, Conflictos en el aula y Limitaciones en el aula.

La práctica pedagógica: el ideal de los estándares que no se reflejan en el aula

Práctica pedagógica

Zuluaga (1999 citada por Suárez y Urrego, 2014), define

La práctica pedagógica como el espacio que nombra los procesos de institucionalización del saber pedagógico, es decir, su funcionamiento en las instituciones educativas. Pero también comprende las formas de enunciación y de circulación de los saberes enseñados en tales instituciones (p. 102).

Zuluaga permite ver la importancia del saber pedagógico, pero hace énfasis que no es suficiente ese saber sino no se pone en práctica de modo que sirva de conducto entre el maestro que enseña y el alumno que aprende.

El mundo en que el niño está inmerso le da unos pre saberes, que “es conveniente enseñar ciencias desde los primeros años, pues si esta formación se posterga, cada vez es más difícil modificar las concepciones alternativas que a la postre terminan dificultando el proceso de aprendizajes científicos” (MEN, 2006, p. 109)

La inmersión del hombre dentro de su mundo no le permite entender que lo que él piensa no siempre es verdad y que ninguna verdad es absoluta. Por eso el maestro debe desprenderse de su “sentido común” y afrontar su práctica con verdadero espíritu científico,

de lo contrario lo que enseñe se puede convertir en verdades, muy difíciles de desarraigar.

Características del maestro de ciencias

Las características de los maestros son cruciales a la hora de enseñar ciencias, el MEN (2004) menciona que se:

Busca que estudiantes, maestros y maestras se acerquen al estudio de las ciencias como científicos y como investigadores, pues todo científico –grande o chico– se aproxima al conocimiento de una manera similar, partiendo de preguntas, conjeturas o hipótesis que inicialmente surgen de su curiosidad ante la observación del entorno y de su capacidad para analizar lo que observa (p. 8).

Ese es el ideal, aproximarse a la ciencia con esa curiosidad de conocer, no dando nada por sentado. La pregunta es ¿se da esto en el aula, en los maestros y alumnos? Contestar no es fácil, pero se pudo evidenciar que se está muy lejos de este ideal. “La docente pasa por los grupos observando el proceso, pero sin hacer aportes significativos a la temática abordada parte la primera parte de la clase termina con el receso del descanso” DC1-4. No intervención, no existe cuestionamiento, es cumplir el periodo de clase y basta.

“La docente se dirige hacia algunos grupos, pero no hay mayor intervención, no existe una retroalimentación del proceso abordado” DC1-6. No hay interés en la profundización, en la comprensión real del fenómeno estudiado.

Características negativas del maestro de ciencias

La realidad muestra que dentro del aula existen algunas actitudes que alejan mucho más al educando de la realidad científica que debe ser la práctica pedagógica de ciencias naturales. “Mientras los estudiantes copian en silencio uno pregunta. E: ¿Por qué lo hace solo con flores? D: Responde con una mirada de enojo diciendo y qué más da si son flores o conejos” DC11-7. No se puede cuestionar dentro de la clase puesto que está prohibido preguntar.

“La docente da mucho tiempo para que los estudiantes se distraigan, pasados 10 minutos continúa dictando” DC12-11. No hay focos de atención, y no puede haberlos cuando dentro del aula no espacio para nada diferente que no sea transcribir conceptos.

Es evidente que no existe coherencia entre el ideal dado por el ministerio y los estándares, clases con informaciones fragmentadas, informaciones que no se pueden cuestionar porque el maestro responde de forma inadecuada y con coacción. Existe una diferencia enorme entre ese estudiante y maestro de ciencias que pretende el MEN, y el maestro que se puede apreciar dentro del aula.

Formar en la lógica de las ciencias contribuye a entender su papel en la explicación de la realidad

La ciencia como un cuerpo organizado de conocimientos debe contribuir a la comprensión del mundo real, su papel debe ser el de permitir su entendimiento, sin embargo, la realidad del aula de clase muestra que dicho aprendizaje lógico no se da y el entendimiento del entorno sigue siendo limitado, mostrando a los alumnos que la ciencia no tiene ninguna importancia real.

Formar en la lógica de las ciencias

Según el MEN (2006):

La formación en ciencias naturales en la Educación Básica y Media debe orientarse a la apropiación de unos conceptos clave que se aproximan de manera explicativa a los procesos de la naturaleza, así como de una manera de proceder en su relación con el entorno marcada por la observación rigurosa, la sistematicidad en las acciones, la argumentación franca y honesta (p. 101).

Esta apreciación dada por los estándares es la verdadera esencia de la enseñanza de la ciencia, es como el título lo dice la formación en la lógica de la ciencia. Pero ¿se logra dentro del aula de clase esta formación?

“Bueno la mayor satisfacción para un docente de ciencias naturales es que ese estudiante respete la vida porque si hablamos de

ciencias naturales la ciencia naturales gira en torno a todo lo que tiene que ver de la vida” ED-45. Sí, pero las ciencias naturales no son solo la vida.

Ahora uno de los maestros entrevistados afirma que el estudiante de ciencias debe ser “Un estudiante con pensamiento crítico, hábil en la resolución de problemas, creador de actitudes que promueven la curiosidad y la apertura para cambiar las propias explicaciones a la luz de nueva evidencia” ED-74. Pero se pueden formar este tipo de estudiantes cuando se observa que “Pasa a otro estudiante a realizar un ejercicio que ella escribe en el tablero, pero antes explica la fórmula para que el estudiante la tome en cuenta al solucionar el ejercicio. El estudiante presenta dudas y la docente lo ayuda a desarrollar. Luego pregunta quién se atreve a realizar el otro ejercicio, pasa una joven, pero lo desarrolla mal y la profesora le explica cómo hacerlo” DC17-4. Surge así la pregunta: ¿Qué coherencia existe entre el discurso y lo observado?

Los limitantes del entorno, elementos negativos en el desarrollo de la práctica

Las limitaciones que presentan los entornos educativos modernos van mucho más allá de la simple falta de recursos para el desarrollo de clases significativas, ya que los conflictos disciplinarios son cotidianos.

Conflictos en el aula

Sumada a las limitaciones impuestas por el mismo maestro al no desarrollar una práctica pedagógica que incite la curiosidad, se juntan otra serie de factores que contribuyen de manera negativa al buen desarrollo de la clase.

Algunos grupos trabajan en la transcripción de la guía, mientras que otros se ocupan de hacer bromas, jugar con el celular o simplemente hablar, sin avanzar en la temática por lo que la docente debe llamarles la atención. La docente pasa por los grupos observando el proceso, pero sin hacer aportes significativos a la

temática abordada parte la primera parte de la clase termina con el receso del descanso DC1-3.

La pregunta clave es ¿Por qué transcripción de una guía? Porque no una clase dinámica, donde todos puedan dar sus apreciaciones, de ahí la indisciplina, la falta de compromiso con la materia, con las ciencias naturales.

Limitaciones en aula

Son muchas las limitaciones que se dan en el aula de clase, estas no permiten desarrollar la práctica pedagógica de la forma más adecuada y tener un aprendizaje significativo

“Pregunta por qué algunos estudiantes no cumplieron con el compromiso” DC18-2. La irresponsabilidad es uno de los factores que contribuyen al no desarrollo de una práctica significativa. Si bien el estudiante con su actitud no contribuye a la mejora el maestro tampoco. “Tienen un tiempo de 10 minutos para que terminen la actividad” DC9-3. Estas limitaciones impuestas por el maestro no dan espacio para que el estudiante desarrolle los temas de una forma crítica, reflexiva

En este orden de ideas el desarrollo pedagógico, tiene una serie de limitaciones temporales, que obstruyen de forma significativa el proceso. Queda clarificado como una esta serie de contratiempos no permiten el desarrollo de una clase que permita el verdadero desarrollo del espíritu científico de los estudiantes. Para concluir se puede afirmar que el aspecto pedagógico de las prácticas presenta una serie de falencias que no permite que esta sea altamente significativa, lo que no contribuye al verdadero desarrollo del educando, no aportando de forma significativa al buen desarrollo científico de los mismos.

Categoría didáctica

Por último, se analizó la categoría general didáctica, que para su mejor comprensión fue dividida en 15 categorías axiales. Ellas son aprendizaje en la ciencia, tipos de aprendizaje, concepciones alterna-

tivas, la indagación, interdisciplinariedad, procesos que no facilitaban el aprendizaje, competencias, modelos tradicionales de enseñanza, problemáticas de la enseñanza de las ciencias, características de la enseñanza en ciencias, características de la evaluación, procesos que facilitaban el aprendizaje, ausencia de proyectos de aula y características negativas de la evaluación.

Elementos que condicionan el aprendizaje de las ciencias

El aprendizaje de las ciencias debe ser enfocado desde diversos puntos de vista para que este sea significativo, lo que permite entender que es vital en este proceso, tener en cuenta concepciones alternativas que permitan mejorar el proceso de adquisición de los conceptos científicos, donde la indagación es fundamental

Aprendizaje de las ciencias

Según el MEN (2006):

Resulta apremiante no sólo tener presente la existencia de concepciones alternativas en la mente de los estudiantes, sino conocer en detalle en qué consisten y cómo están organizadas en el pensamiento. Sólo así, partiendo de las ideas y conocimientos previos, el estudiante podrá aproximarse a elaboraciones cada vez más complejas y rigurosas, acordes con las teorías que han sido ampliamente argumentadas, debatidas y consensuadas por las comunidades científicas (p. 104)

Entender estas distintas formas de pensamiento es fundamental a la hora de abordar la enseñanza de las ciencias, puesto que si esto no sucede el aprendizaje se vuelve monótono y unidireccional, es decir, el proceso de enseñanza es asumido por el maestro sin pensar en que el educando puede contribuir de manera relevante en su propio aprendizaje. Esto refleja en clase en hecho como el que se describe a continuación. “D: ¿Cuáles son las unidades en que se mide la presión? – yo les hice un cuadrito en el que decía. E: ¿cuál cuadro? D: si la temperatura °K, la masa en g cual será la presión” DC14-1.

Esta forma de dar información, porque es lo que realmente está sucediendo, no permite al estudiante pensar de forma crítica, ya que todo se convierte en la mecánica de tomar un problema usar una fórmula, calcular un valor y nada más, sin buscar entender que significa el valor calculado.

Sin embargo, al ser preguntados los docentes como mejoran ellos su perfil profesional, la respuesta es

Investigando, utilizando los tics y compartiendo con colegas en todo lo que se presenta a diario, intercambiando ideas y planificando guías que manejen la transversalidad de temas, logrando que un mismo tema tenga enfoques diferentes en diversas áreas sin perder la temática ED-82.

En la respuesta anterior se puede reconocer el alejamiento de la respuesta del maestro, frente a la realidad del aula.

Concepciones alternativas

El desarrollo de concepciones alternativas en el desarrollo de las ciencias naturales, es fundamental, debido a que de esta forma se podrá generar una discusión en el aula que permita generar nuevos conocimientos. Esta generación de discusión es la que contribuye a que el estudiante redescubra los conceptos y es fundamental para promover el desarrollo del pensamiento científico

“D: Cuando se prepara una limonada y queda bien de limón y azúcar se dice que está saturada, si por lo contrario se agrega más limón o azúcar de lo necesario entonces será sobresaturada” DC12-3. Este es un buen para entender la idea de solución, sin embargo, estos buenos ejemplos de clase son aislados. “Inicia con la corrección leyendo cada pregunta en la que algunos estudiantes participaron fi almente escribe las respuestas en el tablero a las preguntas planteadas en dicha actividad, sin dar mayor importancia a la participación de sus estudiantes dio las respuestas, no hubo ninguna retroalimentación de la actividad” DC8-2. Los comportamientos son completamente opuestos, en el primero un hecho cotidiano para ex-

plicar un fenómeno científico, en el segundo las respuestas sin ninguna reflexión

Esto es lo observado, pero ¿Qué piensan los maestros? “Teniendo claridad acerca del nivel de conocimiento del fenómeno estudiado. Cuando este a realizar estudios descriptivos es decir como es y, como se manifiesta dicho fenómeno” ED-69. Interesante el pensamiento del maestro, pero eso no se da en su clase, solo en su mente. En su pensamiento el maestro va más allá, “Pues lo mismo los conocimientos adquiridos en otras áreas sirven en las Ciencias para qué analicen e interpreten para analizar también tablas, gráficas se tienen en cuenta estos saberes claro” ED-12, sin embargo, lo observado en el aula dista en gran manera de las concepciones del profesor.

La indagación

La indagación es la base de las ciencias naturales, recordando que los fenómenos no son aislados y por lo tanto el conocimiento no debe separarse de su contexto.

“Luego aclara que en la hoja # 3 aparecen unos ejemplos y una tabla. Pregunta ¿Que dice la tabla? Recalca que la explicación es para todos y que deben tener la tabla presente, explica la tabla y pide a los estudiantes que todos con los cinco sentidos bien puestos. La docente pregunta ¿Qué observan en general en esos genotipos? ¿Qué pasa con una letra? ¿Qué pasa con la segunda? ¿Qué muestra el fenotipo? Dio la explicación a las respuestas” DC15-4. No hubiese sido más simple que el ejercicio anterior de las similitudes familiares se explicar usando este cuadro y no las letras que alejan al estudiante de la realidad.

Este otro ejemplo también es interesante. “Sigue copiando en el tablero Aparición de la fotosíntesis, ¿Qué es la fotosíntesis?, ¿Qué es primordial?, ¿Quiénes están en el ciclo?, ¿quiénes los captan?, ¿y cómo participan?, hace una comparación entre nuestro proceso de respiración y el de las plantas, la docente da respuesta a las preguntas, para luego continuar dictando del tema que tiene en su programador, la docente lanza una nueva pregunta D: ¿a qué reino perte-

necen las algas? Los estudiantes están distraídos y no responden” DC8-7. Indaga, pregunta, pero no permite responder, entonces ¿Cuál es el sentido de preguntar? Se queda corta la participación del estudiante, limitando su posibilidad de generar respuestas.

Interdisciplinariedad

Este aspecto es aún más árido que el anterior. No se encontraron recurrencias en el proceso de entrevista y observación.

No es posible una buena formación en ciencias naturales, cuando el mismo maestro es una gente condicionar del proceso, ya que no lee, no puede pedir que sus estudiantes escriban un ensayo porque ellos no lo hacen, de igual forma que interpreten un modelo matemático, cuando les cuesta generarlo y sobre todo significarlo. De acuerdo con lo expuesto la mayor limitante de la enseñanza de las ciencias, es el maestro que no genera los espacios para que el estudiante pueda redescubrir la ciencia.

Limitadores del proceso de enseñanza aprendizaje

En el desarrollo de la práctica pedagógica se presente una serie de eventualidades que limitan el desarrollo normal de la misma. Entender como los maestros ven y abordan dichos limitadores dentro del aula de clase es fundamental para que el proceso de enseñanza aprendizaje tenga la significación

Procesos que no facilitan el aprendizaje

Dentro del aula existe un sin número de situaciones que no permiten, que no facilitan el aprendizaje. “hace preguntas como: D: ¿En qué consiste la teoría espontánea? E: No responden” DC9-2. El estudiante no responde. El problema será el estudiante que no tiene interés o el maestro que pretende que el estudiante sepa la teoría de memoria, porque pareciera que repetir es lo fundamental, sin comprender a fondo lo que el creador de la teoría quiso decir. Sería más simple si se expone la teoría y se verifica porque no próspero dentro del ambiente científico

Competencias

El modelo de competencias es el que ha sido visionado Colombia como el camino correcto para el desarrollo integral de los estudiantes, entendiéndolas como “La posibilidad que tiene un sujeto de articular las múltiples dimensiones de su aprendizaje conceptual, metodológica, actitudinal-comunicativa e histórica-epistémica, para la solución de una situación o desarrollo de un proceso en un contexto específico ” (Tovar y Cárdenas, 2012, p. 125). El anterior concepto es el más aproximado a la concepción que da el MEN (s.f) a través de la página Colombia aprende. Las competencias “Son los conocimientos, habilidades y destrezas que desarrolla una persona para comprender, transformar y participar en el mundo en el que vive. La competencia no es una condición estática, sino que es un elemento dinámico que está en continuo desarrollo. Puede generar, potenciar apoyar y promover el conocimiento”

Modelos tradicionales de enseñanza

Como afirma Mosquera (2012) “se encuentra que en general el profesorado continúa siguiendo sus prácticas docentes bajo modelos de enseñanza habituales, como la enseñanza de las ciencias por transmisión verbal de conocimientos o la enseñanza por descubrimiento inductivo y autónomo” (p. 176). Esto corrobora lo dicho en el apartado anterior, aunque la apuesta nacional es otra y las formas de enseñanza han evolucionado, el maestro de ciencias sigue anquilosado al pasado, a la forma como le enseñaron.

Características de la enseñanza de las ciencias

Se pudo apreciar que este aspecto es muy débil de acuerdo con la observación y la entrevista. Aunque la mayor falencia se da en la observación.

Si bien la enseñanza de las ciencias tiene como característica fundamental el empleo de la indagación, de la investigación bien entendida, del trabajo colaborativo, no el grupal, estéril, donde cada uno de los integrantes del aula da sus aportes para contribuir a la

construcción del conocimiento, esto no se da dentro del aula, ya que la clase, se apuntó en un apartado anterior, es una simple transmisión de conocimientos, transcribir guías, copiar y memorizar conceptos, sin ninguna fundamentación desde el punto de vista de una verdadera formación en ciencias.

Proceso que facilitan el aprendizaje

Si bien se pudieron apreciar dentro del aula algunos procesos que llevaron a la obtención de algunos conocimientos, o más bien al desarrollo de algunas habilidades, seguramente estos no tienen la significación suficiente para ser considerados como una verdadera formación en ciencias.

“La docente invita a dos estudiantes para que realicen dos de los ejercicios propuestos en el tablero los estudiantes los realizan con el apoyo de sus compañeros y docente” DC3-4. Solución de un problema, pero con la salvedad de que obtienen respuestas, pero no se les da la interpretación.

“La docente va explicando y realizando el ejercicio utilizando un lenguaje adecuado y claro para el tema, los estudiantes están muy atentos y participativos, la docente pide que desarrollen los ejercicios en sus cuadernos. A continuación, escribe en el tablero un taller de refuerzo” DC7-4. El uso del lenguaje adecuado contribuye a la mejora del proceso, sin embargo, se vuelve a lo mismo, resolver ejercicios, pero sin mirar la significación de las respuestas

Ausencia de proyectos de aula

Una forma de incentivar el espíritu investigativo, es hacer uso de los proyectos de aula, sin embargo, los maestros estudiados manifestaron su ausencia.

“No, no he desarrollado ningún proyecto de aula, no me he interesado por este tipo de actividades pues los proyectos de aula son importantes y yo creo que de pronto la falta de interés” ED-51. Al menos existe sinceridad en la respuesta, aprecia que son buenos, pero por negligencia no los desarrolla.

“Pues los proyectos que he desarrollado aquí en el colegio pues este año no lo hemos iniciado, pero ya están las fechas para dar inicio a esto, pero pues ya lo implementado acá, el proyecto de PRAES, en cuanto a la conservación del medio ambiente” ED-25. Existe un error, PRAES no es un proyecto de aula, es un proyecto institucional y de obligatorio cumplimiento. Por lo tanto, no puede ser configurado como tal.

Para concluir con este bloque cabe decir, que son muchos los limitadores que hay en el proceso de enseñanza aprendizaje, pero a la fi al es claro que las mayores limitaciones las ponen los mismos maestros, que no generan verdaderos espacios de desarrollo de concepciones científicas dentro del aula. No se incentiva el pensamiento creativo y crítico, sino que todo se limita a la transmisión de conocimientos, aunque el término parezca fuerte e inadecuado. Pero esa es la realidad, transmisión mecánica de conceptos que no producen en el estudiante ningún efecto real.

La evaluación, punto focal de los procesos de enseñanza

Uno de los problemas fundamentales que ha presentado la educación ha sido el proceso evaluativo, debido a que este es visto como una forma de represión por parte de los maestros, sin embargo, este proceso es fundamental en el desarrollo de la enseñanza.

Características de la evaluación

La evaluación debe servir para superar debilidades, revalora y resignificar los errores, tanto en el desarrollo de la ciencia como en el de práctica pedagógica. Es hora de verificar si el ideal de este enfoque teórico es lo que se da en el aula.

Empieza a llamar los estudiantes por orden de lista, le hace la observación a una de sus estudiantes ya que pego la actividad como la imprimió diciendo, que no las acepta de una copia, “se deben transcribir”; el siguiente estudiante que llama dice que no ha traído el cuaderno, continua llamando y asignando la nota en la planilla, muchos de los estudiantes nombrados no presen-

tan el cuaderno ya que no realizaron la actividad; luego suena el timbre para el cambio de hora de esta manera termina la clase. DC4-2.

Que significación puede tener la calificación de este compromiso, ninguna, ya que se el maestro se conforma con que transcriba, repita lo que seguramente la página de internet dice.

“Mientras los estudiantes copian el taller la docente revisa cuadernos, asignando notas en la planilla” DC10-4. La misma rutina, mirar un cuaderno rápidamente y asignar una nota, esto no es evaluar.

Características negativas de la evaluación

Frente a las características de la evaluación, al ser entrevistadas, una de la docente mencionaba:

Pues en algunos estudiantes me ha permitido replantear es como la falta eh... eso se ve mucho acá, como la pereza y todo el tiempo hay que buscar de qué manera le puedo llegar a los estudiantes, todo el tiempo buscar nuevas estrategias para poder llegar a ellos estrategias como exposiciones, porque hay algunos que no les gusta hacer en el cuaderno pero si les gusta expresar, el diseño de la guía que lean la guía y que expliquen qué significa esto, la participación en clase todo el tiempo ya que hay niños como por ejemplo uno que es muy bueno en todas las áreas pero a él no le gusta copiar. ED-28.

La docente habla de pereza, pero con una evaluación y una práctica desarrollada de la forma que se ha descrito, que se puede esperar del estudiante, nada, puesto que como nada se da, o se da mal, la respuesta es recíproca.

Para concluir, la evaluación debe buscar los aspectos de fortalezas y debilidades de los estudiantes, para convertir esas debilidades en nuevas fortalezas, pero de la forma como se sigue abordando, esta no tendrá ninguna relevancia sobre el proceso, solo se podrá ver como una forma de represión, asignar un valor que nada dice del verdadero aprendizaje de los alumnos.

Conclusiones

Después de realizado el análisis se puede concluir que:

En cuanto a las concepciones epistemológicas de los maestros se puede afirmar que esos son conocedores del área que enseñan, sin embargo, presenta muchos vacíos conceptuales, mismos que se reflejan en la forma como abordan las prácticas pedagógicas

Los maestros no muestran en su quehacer diario ninguna práctica innovadora, sino que realizan sus clases de forma tradicional, haciendo uso de herramientas como el tablero y las guías, lo que hace que las clases sean tediosas, no contribuyendo al aprendizaje significativo

Las clases observadas muestran que estas se enfocan en la transcripción de conceptos sin buscar el redescubrimiento científico, siendo este el eje central de la práctica, lo que hace que el estudiante entienda que la ciencia no tiene ninguna aplicación real, sino que es un cumulo de conocimientos que no tienen ningún sentido.

Por último, la evaluación es tradicional y solo busca verificar la obtención de conocimientos, sin que esta se convierta en una herramienta que permita hacer mejoras significativas en el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo tanto, es un proceso evaluativo que no contribuye a que las clases sean significativas, convirtiéndose más en una forma de buscar disciplina dentro del aula, que de ser la herramienta que busque la mejora continua.

Referencias

- Barrantes, H. A. (2014). Respecto a los resultados pisa. *Academia y Virtualidad*, 7(1), 3-5.
- González-Weil, C., Cortéz, M., Bravo, P., Ibaceta, Y., Cuevas, K., Quiñones, P., Abarca, A. (2012). La indagación científica como enfoque pedagógico: estudio sobre las prácticas innovadoras de docentes de ciencia en EM (Región de Valparaíso). *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 85-102.

- ICFES INTERACTIVO. Generador de reportes históricos- Icfes. Disponible en: <http://www.icfesinteractivo.gov.co/historicos/>
- ICFES. (2007). Fundamentación conceptual área de ciencias naturales. Grupo de Procesos Editoriales – ICFES. Bogotá
- ICFES. (2013). Colombia en PISA 2012. Informe nacional de resultados. Análisis ejecutivo. Bogotá.
- MEN. (s.f) ¿Qué son las competencias? Disponible en: <http://www.colombia-aprende.edu.co/html/competencias/1746/w3-propertyvalue-44921.html>
- MEN. (s.f) Glosario de competencias? Disponible en: <http://www.colombia-aprende.edu.co/html/docentes/1596/article-73365.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2004). Estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales. Bogotá.
- Mosquera Suárez, C. J. (2012). El cambio didáctico y la formación del profesorado de ciencias. Perspectivas actuales y futuras. En A. Molina Andrade (comp.). Algunas aproximaciones a la investigación en educación en enseñanza de las ciencias naturales en América Latina. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Peñeñory, M. F. y Torres Mata, C. A. (2013). Las concepciones epistemológicas en las propuestas de enseñanza. In X Congreso Argentino y V Latinoamericano de Educación Física y Ciencias (La Plata, 2013).
- Porlán Ariza, R., Rivero García, A., & Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. In Enseñanza de las Ciencias (Vol. 15, pp. 155-171).
- Saavedra Mesa, N. M. Conceptos de atmósfera en grado sexto, vistos desde diferentes asignaturas a partir de un estudio de sus preconcepciones (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Colombia).
- Suárez, J. y Urrego, L. (2014). Relación familia-escuela: una mirada desde las prácticas pedagógicas rurales en Anserma, Caldas. Revista Latinoamericana de Estudios de Familia, 6, 97-113.
- Tovar-Gálvez, J. C. y Cárdenas Puyo, N. (2012). La importancia de la formación estratégica en la formación por competencias: evaluación de las estrategias de acción para la solución de problemas. Revista electrónica de investigación educativa, 14(1), 122-135.

Vallejo Fonseca, L. J. y González Ceballos, C. (2014). Necesidades educativas diversas en una escuela de colores.

Zuluaga, O. L. (1999). Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, Un objeto de saber. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia. 212 p.

Capítulo 4

La epistemología en las prácticas pedagógicas de ciencias naturales en básica primaria. Una mirada metacognitiva^{1*}

Marisela Vivas García², Jovany Gómez Vahos³,
Angélica María Galvis⁴, Carlos Gerardo Galvis Carvajal⁵,
Yajaira Zulay Galvis Antolinez⁶ *

Resumen

Se revisan los resultados de una investigación sobre la caracterización de las prácticas pedagógicas en torno a la formación por competencias en el área de ciencias naturales de básica primaria de una institución educativa pública, con énfasis en la categoría epistemología. Los hallazgos muestran que la tendencia epistemológica que prevalece es tradicional y conservadora en la enseñanza y el aprendizaje, lo que lleva a inferir que el aprendizaje consiste en la apropiación de conceptos de manera memorística. Se busca aproximar a los profesores a una visión de ciencia más amplia y cercana a las propuestas epistemológicas actuales de la apuesta formativa nacional, donde subyace la metacognición como base para transformar el accionar en el aula de clase de manera autocrítica, autoevaluativa y autorreguladora, el aporte de la metacognición en este proceso de cambio depende de la actitud para reconocer debilidades y fortalezas por parte del docente y, además asumir el compromiso de adaptarse a las condiciones específicas muchas veces cambiantes de los estudiantes, ritmos y estilos de aprendizaje.

Palabras clave: Naturaleza de la ciencia, epistemología, concepciones, metacognición.

* Ver página siguiente.

- 1 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.
- 2 Marisela Vivas García. Doctor en Innovaciones Educativas. Investigadora de la Universidad Simón Bolívar, Cúcuta, Colombia. E-mail: m.vivas@unisimonbolivar.edu.co
- 3 Licenciado en Filosofía. Especialista en Gerencia Social, Especialista en Práctica Pedagógica Universitaria. Magíster en Práctica Pedagógica. Jgomez86@unisimonbolivar.edu.co. Miembro del Grupo en Investigación Educación, ciencias sociales y humanas, Universidad Simón Bolívar, Cúcuta. Colombia.
- 4 Licenciada en Biología y Química. Especialista en Administración de la informática Educativa. Magíster en Educación. Docente de Básica primaria. amg8126@hotmail.com
- 5 Licenciado en Biología y Química. Magíster en Educación. Docente de Básica primaria. cargal98@hotmail.com
- 6 Licenciada en Biología y Química. Magíster en Educación. Docente de Básica primaria. yajairagalvis15@gmail.com

Epistemology in Pedagogical Practices of the Natural Sciences in Basic Primary Education. A Metacognitive Look

Abstract

The results of an investigation about the characterization of the pedagogical practices around the formation by capabilities in the area of natural sciences of basic primary education in a public school are checked with emphasis on the epistemology category. The findings show that the epistemological tendency that prevails is traditional and conservative in teaching and learning; it leads to infer that learning consists in the appropriation of concepts in a memoristic way. It seeks to bring teachers to a wider and closer vision of the current epistemological proposals of the national training proposal where metacognition lies as a base to transform the ignition inside the classroom in a self-critical, self-evaluative, and self-regulating way; metacognition's contribution in this changing process depends on the attitude for recognizing weaknesses and strengths by the teacher and also making a commitment to adapt to the specific, and many times changing, conditions of the students, pace and style of learning.

Keywords: Science nature, epistemology, conceptions, metacognition.

Introducción

El compromiso de enseñar ciencias naturales en educación básica primaria coloca a los docentes en una posición de privilegio y de responsabilidad, pues deberán demostrar la relación dialéctica entre las capacidades y competencias que poseen a través de su desempeño como profesional, en la tarea de orientar y guiar a los estudiantes en la adquisición de conocimientos del mundo que se

descubre ante ellos y, que comienzan a explorarlo a través de preguntas de la observación diaria a su entorno socio natural (Collo, Furman y Salomón, 2011).

Las ciencias naturales al igual que otras disciplinas históricamente han sido enseñadas desde la perspectiva de que los estudiantes poseen una estructura cognitiva, o mente vacía, a la que los profesores deberían llenar con conocimientos. La metáfora: alumnos = seres sin luz; pasivos, pizarras vacías; predeterminismo genético, profesor como transmisor de conocimientos para dar luz y llenar receptáculos vacíos, ha sido abandonado hoy día casi por completo en la didáctica de las ciencias, pues la misma se concebía como un proceso de adquisición de conocimiento más no de habilidades, destrezas y actitudes.

Actualmente, los docentes deben tener en cuenta que los estudiantes desarrollan sus propias ideas, construyen significados para las palabras que usan en ciencia y buscan respuesta o explicaciones sobre los fenómenos, qué se producen, de tal manera que los profesores de ciencias naturales deben saber que sus estudiantes ya poseen aunque someramente un conocimiento científico alternativo (Osborne, 1996). Por eso es una función primordial cultivar el interés, la motivación y la curiosidad que traen los niños al aula de clase como base para descubrir potencialidades, capacidades y sobre ellas trabajar las competencias que han de adquirir de acuerdo a su nivel de estudio.

Llama la atención que actualmente en las clases de ciencias naturales se está enseñando muy poco y muchas veces menos de lo exigido en los programas a nivel nacional, en el Proyecto Educativo Institucional, plan de asignatura, plan de área, etc. El hecho de que los estudiantes “egresan de la escuela sin alcanzar saberes fundamentales que, en conjunto, se conocen como alfabetización científica y que los preparan para vivir como ciudadanos plenos en el mundo de hoy” (Collo, Furman y Salomón, 2011, p. 10), es un llamado a la reflexión para los educadores pues se tiene el reto de lograr que los estudiantes de educación primaria aprendan más y adquieran mejores competencias acordes con su edad.

Para el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2004, p. 9), “los estándares básicos de competencias constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo”, al mismo tiempo hace énfasis en el ¿por qué de estándares básicos de competencias?, cuya formulación fue “superar las visiones tradicionales que privilegiaban la simple transmisión y memorización de contenidos, en favor de una pedagogía que permita a los y las estudiantes comprender los conocimientos y utilizarlos efectivamente dentro y fuera de la escuela, de acuerdo con las exigencias de los distintos contextos” (p. 10).

Para ello, el Ministerio de Educación Nacional estableció como área fundamental en el proceso de formación de los estudiantes a las ciencias naturales, estructurándola en tres componentes básicos de acuerdo a los entornos: vivo, físico, ciencia tecnología y sociedad, dentro de los cuales se desarrollaran una serie de competencias específicas que serán evaluadas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).

No obstante, los maestros han observado con cierta preocupación que los resultados de su praxis pedagógica en las ciencias naturales, no se acercan, hay distanciamiento con los resultados de las pruebas saber ICFES, en cuanto a procesos cognitivos y procedimentales, con escaso desarrollo de competencias para relacionar los fenómenos con un contexto específico. Aun cuando desde sus prácticas han despertado la curiosidad científica por modelar cambios en sus estudiantes mediante el desarrollo de programas y/o proyectos nacionales y regionales.

Desde el contexto metacognitivo que subyace en la investigación se plantea un reto a los docentes desde los planos del conocimiento epistemológico y teleológico, a partir del primero, un llamado a asumir una revisión y autorreflexión de la propia práctica pedagógica en su rol de formador con respecto a las estrategias que utilizan y a las teorías que la sustentan y, del segundo, un compromiso como formador de mejorar su praxis en función de los resultados

obtenidos en la investigación, buscando alternativas y respuestas relacionadas al proceso metacognitivo y sus implicaciones en la toma de conciencia (Barrero, 2001).

Como resultado de numerosas investigaciones actualmente se considera que la metacognición es una de las bases para generar en los estudiantes habilidades de pensamiento, autorregulación frente al aprendizaje y transferencia de capacidades, además de prepararlos para el aprendizaje durante toda la vida (Hinton, 2005) puede constituirse en un aporte para la praxis pedagógica en el aula de clase, pues apunta a una actitud reflexiva, autocrítica, auto-evaluativa y auto-reguladora que debe poseer el docente, antes, durante y después de su intervención en el aula de clase, reconocer la importancia de los elementos que interactúan en la acción pedagógica y plantear las posibles transformaciones que desde su experiencia pudieran darse en beneficio de los estudiantes (Kundin, 2010)

En congruencia con lo expresado anteriormente, el presente capítulo desde la concepción epistemológica, aborda los hallazgos obtenidos en la caracterización de las prácticas pedagógicas de los profesores en la institución objeto de estudio, desde una mirada metacognitiva, lo cual permitirá a los mismos reflexionar sobre su praxis pedagógica en el área de ciencias naturales. Para ello, se tomó en cuenta que cada docente es un sujeto que se ha formado académica e históricamente en un contexto sociocultural determinado, el cual ha posibilitado la construcción de concepciones sobre: ciencia, enseñanza y aprendizaje desde perspectivas diferentes.

Marco teórico

Un acercamiento a la epistemología

Desde el principio de la historia y de la filosofía su principal interés ha estado enmarcado en la fundamentación del saber, el cómo sabemos lo que sabemos; cómo se sabe lo que sabe (O Connor y Seymour, 1995). En términos generales, la epistemología se define como el análisis del conocimiento científico, en términos más específicos,

esta disciplina analiza los supuestos filosófico de la ciencia, su objeto de estudio, los valores implícitos en la creación del conocimiento, la estructura lógica de sus teorías, los métodos empleados, las estrategias para generarlo, sus axiomas y sus fundamentos (Mellado y Carracedo 1993).

Desde el punto de vista de la enseñanza de las ciencias (aspecto que nos atañe), se considera que los docentes además del conocimiento propio adquirido a lo largo de la vida, Shulman (1986 y 1993) considera que los profesores deben poseer conocimientos: sobre las ciencias y psicopedagógicos; además deberán desarrollar un conocimiento específico sobre la forma de enseñar el contenido (conocimiento didáctico), su importancia radica en que el profesor es el mediador que transforma el contenido curricular en representaciones comprensibles a los estudiantes, a fin de ir creando estructuras nuevas relativas al conocimiento sobre los saberes previos que poseen los mismos.

Para Izquierdo (2000) y Adúriz-Bravo (2001) se han venido realizando esfuerzos para mejorar la calidad de la educación en general y de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales en particular, desde finales de la década de los noventa, centrándose específicamente en la exploración de las ideas y saberes que subyacen en los estudiantes sobre el manejo de conceptos en ciencias, que se enseñan en los diferentes niveles educativos. No obstante, debe tomarse en cuenta también la epistemología de los profesores aplicada en el aula de clase, pues esta influye en una enseñanza más eficaz (Thomas y Gilbert, 1989; Duschl y Wright, 1989; Carlsen, 1993; Lee y Porter, 1993).

Se observa la tendencia en los docentes a mostrar según Young (1981) y Porlan y Martín del Pozo (2004), cuatro variantes sobre concepciones epistemológicas del conocimiento que los profesores manejan en las escuelas. En primer lugar: una epistemología tradicional o conservacionista, caracterizada por reflejar una posición racionalista con relación a la naturaleza de la ciencia en donde el aprendizaje se basa en la apropiación de significados mediante habilidades de

orden inferior como la memorística y cuya metodología de enseñanza está limitada a la transmisión del conocimiento rutinario y enciclopedista por parte del profesor.

En segundo lugar, la epistemología tecnicista del conocimiento fundamentando en un enfoque empirista de las ciencias, como producto generado de procesos técnicos, la concepción del aprendizaje es la asimilación y la metodología empleada es instrumental cuyas actividades se concentran en el seguimiento de los pasos del método científico, el objetivo predominante en la misma es asimilar los contenidos realizados por los científicos

En tercer lugar, la epistemología interpretativa, donde según los autores mencionados el conocimiento es abierto y generado por procesos espontáneos, no obstante se observan características comunes con la epistemología tecnicista como: un enfoque empirista aunque moderado, una concepción del aprendizaje por asimilación, su diferencia radica en que en la metodología las actividades son propuestas por los estudiantes probablemente de manera espontánea, el rol del profesor es de orientador de guía, de apoyo, de allí que el nivel del conocimiento está basado en el interés de los estudiantes.

En cuarto lugar, la epistemología evolutiva, cuyo nivel de conocimiento se considera como un producto abierto generado por procesos complejos. El conocimiento generado se concibe, en este caso, como el resultado de la integración y elaboración de conocimientos diversos incluyendo el científico, mediante procesos de orientación e investigación interactiva docente-estudiante. Esta manera de generar conocimiento intenta superar la dicotomía existente históricamente entre lo objetivo y subjetivo, racional y espontáneo, absoluto y relativo.

Para efecto de este estudio se abordó la epistemología en la práctica pedagógica de los profesores de ciencias naturales de educación básica primaria, desde la apuesta formativa nacional de todos los lineamientos y/o políticas que existen en torno a la enseñanza de las ciencias naturales, contrastándolo con la apuesta formativa que se desarrolla en la institución objeto de estudio (Figura 1).



Figura 1. Categoría general epistemología. Fuente: Autores.

Tomando en cuenta que solo la historia del origen de los conceptos logra entender la realidad de los fenómenos y ese es el claro compromiso de la epistemología manejada desde la concepción misma de los maestros de ciencias naturales, según los lineamientos curriculares (1998, p. 11) se expresa que:

A través de la historia, las sociedades de seres humanos han desarrollado una gran cantidad de conceptos y de ideas válidas acerca del mundo físico, biológico, psíquico y social. Gracias a las estrechas relaciones lógicas entre ellos existentes, han conformado verdaderos sistemas de conocimiento llamados teorías, que le han brindado al hombre, a través de generaciones, la oportunidad de entender cada vez mejor la especie humana y el entorno en el que ella habita.

Se asume que hay que tener conocimiento de los acontecimientos históricos de las disciplinas en cuestión, esto permite tener una

comprensión clara de los estilos de pensamiento desarrollados en diferentes épocas, de la importancia de los hechos científicos del pasado, los cuales inciden de alguna manera en la evolución de la didáctica de las ciencias. De acuerdo a estos aspectos en los estándares de calidad del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2004, p. 97), sobre las concepciones epistemológicas teóricas que se tienen en la enseñanza de las ciencias naturales se debe tomar en cuenta que:

... más que hablar de la ciencia en singular, se habla de disciplinas científicas, consideradas como cuerpos de conocimientos que se desarrollan en el marco de teorías que dirigen la investigación. De esta manera la psicología, la física, la biología, la geografía, la historia, etc., intentan no sólo hacer descripciones de sucesos de la realidad o predecir acontecimientos bajo ciertas condiciones, sino y fundamentalmente, comprender lo que ocurre en el mundo, la compleja trama de relaciones que existe entre diversos elementos, la interrelación entre los hechos, las razones que se ocultan tras los eventos.

Desde ese punto de vista la concepción epistemológica recomendada para los docentes en su disciplina, parece ser la epistemología evolutiva, de Young (1981) y Porlan y Martin del Pozo (2004), ya que como se expresó en los estándares de calidad del MEN (2004, p.98) “es una actividad con metodologías no sujetas a reglas fijas, ni ordenadas, ni universales, sino a procesos de indagación más flexibles, espontáneos y reflexivos que realizan los maestros en realidades culturales, sociales, económicas y políticas en las que se mueven intereses diversos”.

Teóricamente se revisa el concepto que debe tenerse sobre epistemología docente considerando la apuesta formativa nacional, siguiendo los aportes de Mosquera (2011, p. 183) puede decirse que es un “conjunto de saberes, conocimientos, actitudes y valores del profesor e incluye concepciones y creencias sobre la ciencia, su enseñanza y aprendizaje y la toma de decisiones que orientan los esquemas de acción como antecedentes de la práctica docente”.

Se reitera que la manera más evidente de reconocer la epistemología de los docentes en su praxis pedagógica es a través de sus creencias, saberes, actitudes y formas de actuar para llegar a generar conocimientos e ideas conceptuales (Furió, 1994), las que se atribuyen más al conocimiento inducido resultado de la experiencia como estudiante y más tarde como profesional, que a una formación incidental (Hewson, 1988 y Porlán, 1989).

Para Porlán y Martín del Pozo (2004, p. 42) “la epistemología docente permite la transformación de didácticas tradicionales y en general comprender las características de la práctica docente”. Si no se tiene en cuenta puede transformarse en un obstáculo en la gestión, estructuración y desarrollo de los programas y en la actualización de los docentes, aspecto que contribuye a la permanencia de la pedagogía tradicional e inhibe el planteamiento de nuevas perspectivas, modelos y enfoques para la enseñanza de las ciencias naturales considerando las diferentes concepciones epistemológicas.

En este orden de ideas para, Pope y Gilbert (1983), Gordon (1984), Gil (1991), Lederman (1992) y Kouladis y Ogborn (1995) citados por Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1997), expresan que los profesores transmiten una imagen distorsionada del conocimiento y trabajo científico, que guarda poca relación con los aportes recientes que se han incorporado desde la epistemología de la ciencia y, cuya problemática se le debe dedicar especial atención a lo largo de los procesos de formación, tanto inicial como permanente de los docentes.

Desde el punto de vista de los estándares básicos en competencias en ciencias naturales (s.f., p. 103):

Es conveniente que la formación en ciencias en la educación básica y media contemple el abordaje de problemas que demandan comprensiones holísticas, vincular los intereses y saberes de los estudiantes, permitiendo que los conceptos, procedimientos, enfoques y propuestas propias de las disciplinas naturales y sociales estén al servicio de la comprensión de situaciones, relaciones y entornos propios de estas áreas del conocimiento.

En este sentido, el propósito de la epistemología del docente en el aula de clase es actuar como un componente integrado que conduzca a los estudiantes a un aprendizaje significativo articulado con otras disciplinas y evidenciar los logros que los beneficiaran en el entorno real en el cual se desenvuelven.

Es importante destacar que la filosofía de la ciencia no se incluye en los programas de formación del profesorado de ciencias y, que debería abordarse ayudando a los profesores en formación y en ejercicio a reflexionar sobre sus propias concepciones epistemológicas. El profesor de ciencias tiene que tratar los aspectos de filosofía e historia de la ciencia, relacionándolos con su propia actividad de enseñanza de las ciencias (Mellado y Carracedo, 1993).

Un acercamiento a la metacognición

Incluir el desarrollo de la metacognición en la formación de los estudiantes de educación primaria mediante estrategias en la enseñanza, es una realidad que se está presentando en distintas partes del mundo, pues se quiere acabar con la situación en la que los estudiantes van pasando por todos los niveles educativos ignorando factores, elementos, aspectos, estrategias fundamentales que les permitirían adoptar para lograr un verdadero cambio en su aprendizaje, que les enseñe aprender a aprender.

Se considera actualmente a la metacognición como uno de los pilares fundamentales más importantes que coadyuvan a crear en los estudiantes habilidades de pensamiento, autorregulación, reflexión y transferencia de capacidades (Hinton, 2005), pero más importante aún es la de potenciar las estrategias, habilidades y competencias que le permitirán desenvolverse durante toda la vida. Desarrollar la metacognición en los estudiantes es prepararlos para la incertidumbre del mundo globalizado.

Qué se entiende por metacognición

Etimológicamente el prefijo meta, se deriva del griego y se le atribuyen significados como: junto a, después de, más allá de, pos-

terior a, implica acompañamiento o un sentido de posterioridad a lo que se está definiendo, y Cognición: del latín *cognitio*, significa razonar e implica el conocimiento alcanzado mediante el ejercicio de las facultades mentales (Real academia española, 1997).

La metacognición admite un “alto nivel de conciencia y de control voluntario, lo cual posibilita gestionar otros procesos cognitivos más simples” (Centro Virtual Cervantes, s/f, p. 1). Lo que implica que un individuo con conocimiento sobre su propia cognición tiene conciencia del funcionamiento de su estructura cognitiva, es decir, de su manera de aprender y comprender por qué los resultados de una actividad determinada han sido positivos o negativos, buenos o malos, efectivos o ineficientes. Desde este punto de vista la metacognición se valora como una capacidad de orden superior del pensamiento, propia de los seres humanos (Centro Virtual Cervantes, s/f).

Por su parte Chadwick (1985), manifiesta que la cognición está constituida por estrategias cognitivas, las cuales controlan el funcionamiento de las actividades mentales y tienen un papel importante en el procesamiento y ejecución de los aprendizajes. El primero es el responsable de la atención y la memoria y actúa desde los esfuerzos que realizan las personas por reconocer, reconstruir y generar información manteniendo sus estilos y perspectivas de manera inconsciente, son los llamados mecanismos de entrada y almacenamiento de la información en la estructura cognitiva, y el segundo se refiere a como el individuo recupera la información y la aplica adecuadamente en la resolución de problemas mediante la selección de las estrategias más idóneas para ello.

Desde la mirada de Ríos (1990), es necesaria la presencia de ocho procesos cognitivos básicos para estructurar la cognición como proceso, los mismos están implícitos en la orientación y control del procesamiento de la información, estos son: la observación formada a su vez por (la percepción y la atención), definición, clasificación, comparación, inferencia, memorización (incluye el almacenamiento y la recuperación de la información), seguimiento de instrucciones, análisis y síntesis.

Chadwick (1985), hace énfasis en la importancia de los dos sub - procesos que conformar la metacognición desde su perspectiva, en primer lugar la meta-atención referida a la conciencia de la persona para: captar estímulos, utilizar estrategias y técnicas para resolver problemas y el darse cuenta de las limitaciones que posee. En segundo lugar la meta-memoria, se refiere al conocimiento que el propio individuo posee sobre los contenidos de su memoria, se evidencia cuando es capaz de reconocer lo conocido y lo desconocido. Ambos subprocesos son esenciales para la sobrevivencia del ser humano en su entorno socio-natural.

Posibles implicaciones educativas

Desde el punto de vista educativo la metacognición puede entenderse como un término polisémico por las variadas connotaciones y concepciones que se le han dado, en función de los resultados obtenidos en investigaciones de campo durante observaciones y vivencias en el aula de clase, de las cuales se puede destacar algunos aspectos que la conforman según Mintzes, Wandersee y Novak (1998): a) se le relaciona con el conocimiento, concienciación, control, seguimiento y naturaleza de los procesos de aprendizaje; b) se puede desarrollar e incentivar mediante estrategias de aprendizaje adecuadas planificadas deliberadamente por los docentes para tal fin; c) los docentes tienen la responsabilidad de motivar y fortalecer los procesos metacognitivos en los estudiantes en función de los métodos, técnicas, recursos y estrategias que utilicen en su praxis pedagógica.

Se observa claramente que para interactuar con el entorno sociocultural- natural en el que se desenvuelve el individuo se deben realizar procesos mentales de manera consciente e inconsciente que alimenten la estructura cognitiva y lo preparen para afrontar las vicisitudes del medio ambiente en el que se desarrolla. Para Burón (1996), es necesario que los docentes enfatizen en las siguientes características propias de la metacognición para mejores resultados en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes: a) conocer los objeti-

vos o competencias que se quieren alcanzar con el esfuerzo mental progresivo; b) Elegir las estrategias más idóneas para alcanzar los objetivos, logros y metas planteadas; c) comprobar si las estrategias seleccionadas son las más adecuadas para el logro perseguido a través de la auto-observación; d) valoración de los resultados obtenidos para deducir el nivel de logro de los objetivos o competencias planteados o esperados.

Desde el punto de vista autorreflexivo el docente formador debe concienciarse en aspectos relacionados sobre la didáctica que emplea en su práctica pedagógica relacionándola con los resultados obtenidos en el rendimiento de los estudiantes, buscando respuestas a preguntas tales como: ¿qué tipo de estrategias está usando en la enseñanza de las ciencias naturales?, ¿qué tipo de aprendizaje provocan esas estrategias?, ¿cuáles habilidades cognoscitivas persigue con esas estrategias que induzcan al estudiante a desarrollar procesos mentales implícitos en la comprensión y apropiación de dichas habilidades?, ¿qué métodos, técnicas e instrumentos está aplicando en la valoración del desempeño de los estudiantes? Las respuestas obtenidas de manera objetiva indicarán que el docente entiende la metacognición y mejor aún la aplica en su proceso de enseñanza diariamente para fortalecerlo y potenciar el aprendizaje de los estudiantes (Lin, Schwartz, y Hatano, 2005 y Kundin, 2010)

El desarrollo de las competencias visto desde lo metacognitivo

Al componente metacognitivo en el desarrollo de las competencias se le considera como un elemento estructurante y estratégico, el cual deviene de su nivel reflexivo de control y autorregulación presentes en el desempeño de un individuo, tanto a nivel cognitivo como en la demostración de las habilidades y destrezas en la ejecución de actividades y acciones que le conduzcan a la resolución de tareas y problemas.

En este sentido, lo metacognitivo distingue específicamente dos aspectos centrales relevantes en el desarrollo y demostración de

competencias: uno relacionado al conocimiento declarativo (“que”) y otro sobre el conocimiento instrumental (“como”). El primero permite a los estudiantes seleccionar qué procesos cognitivos deben usar ante actividades o tareas más complejas y el segundo identificar cognitivamente como resolverlas con éxito mediante estrategias, se visualiza entonces el conocimiento sobre la habilidad personal y el conocimiento procedimental para desarrollar las tareas implícitas en las competencias (Centro virtual Cervantes, s.f.)

En lo metacognitivo se acentúa la previa reflexión y toma de conciencia por parte de los docentes del área de ciencias sobre las actividades que han permitido y facilitado la creación de conocimientos nuevos, el acercamiento epistemológico a la didáctica y a la práctica pedagógica, en cuanto a las técnicas, estrategias, recursos, posturas, teorías utilizadas en la resolución de las contradicciones y las ambivalencias emergentes en las tareas o problemas propios de los contenidos a desarrollar en los programas.

El elemento estructurante y estratégico que representa la metacognición como esencia permite la manifestación de los aspectos, tanto generales como específicos propios de las capacidades implícitas en las competencias, coadyuva a reforzar el pensamiento científico, sistémico, crítico, la creatividad, el descubrimiento, la indagación, previendo a través de ellos la funcionalidad de las actividades propuestas en la búsqueda de conocimientos y habilidades nuevas, como resultado de la resolución de las tareas y actividades de una manera compleja (Pozo, 1993).

Los profesores y la metacognición

Tomando en cuenta los aspectos mencionados anteriormente relacionados con el desarrollo de habilidades del pensamiento, la transferencia de capacidades, la autorregulación de los aprendizajes, la actitud reflexiva frente a la acción, elementos todos implícitos en la metacognición, señalados por autores tales como Burón (1996); Brown (1989); Ríos (1990); Chadwick (1985) y Kundin (2010), entre otros; se presentan algunos de los aspectos más importantes rela-

cionados según los autores mencionados con el uso de la metacognición en la profesión docente.

Es prioritario alcanzar los estándares básicos en competencias en ciencias naturales para el aprendizaje de los estudiantes de educación básica primaria, cuya concepción viene dada por “la formación que oriente a la apropiación de unos conceptos clave que se aproximan de manera explicativa a los procesos de la naturaleza, así como de una manera de proceder en su relación con el entorno marcada por la observación rigurosa, la sistematicidad en las acciones, la argumentación franca y honesta”(Estándares básicos, s/f, p.101).

En este sentido, la implementación de una pedagogía de la metacognición es una propuesta que plantea por un lado, la necesidad de dar a los profesores una asistencia práctica de cómo llevar los conceptos de la metacognición a su práctica pedagógica, como medio de potenciar los aprendizajes en sus estudiantes, pues se presume que como “profesionales dedicados al aprendizaje de otros, conocen teóricamente el aporte de la metacognición para su labor y también reconocer que la implementación en el aula, no ha sido un elemento desarrollado durante su formación” (Leat y Lin, 2003, p.25)

Por otro lado, hacer acompañar al docente en la mediación consciente de otra persona que lo ayude a descubrir sus debilidades y limitaciones, que lo apoye dándole información para la solución de problemas emergentes en el desarrollo de los contenidos, mientras esa información pasa a formar parte de la estructura cognitiva del docente (Gallegos, 1997).

Los profesores deben poseer altos niveles metacognitivos (reflexión, autorregulación, valoración) primero como condición para fomentarlos en sus estudiantes; es decir, existe “una estrecha relación entre el nivel desarrollo metacognitivo en los profesores y el éxito de los aprendizajes de sus estudiantes” (Prytula, 2008, p. 21)

En la evaluación como elemento central e indispensable en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es en el que mayormente se refleja el elemento metacognitivo, pues la toma de consciencia se

refleja en la valoración del conocimiento y en desempeño de las habilidades y destrezas por parte de los estudiantes, en ambos casos implica estimar, apreciar o determinar el logro del conocimiento, habilidad o destreza esperada en el estudiante en su proceso de aprendizaje (González, 1996).

Otro de los elementos que deben desarrollar los docentes es la actitud metacognitiva en su práctica pedagógica en general y de acuerdo a su proceder en el aula de clase en particular, se apunta hacia la búsqueda de una actitud reflexiva, autocrítica, autoevaluativa y autorreguladora por parte del docente: antes, durante y después de su intervención en el aula. Es decir, la habilidad y capacidad de reconocer de manera objetiva todos los elementos que interactúan en su acción pedagógica, evaluarlos y plantear las transformaciones pertinentes para alcanzar las competencias y objetivos planteados (Kundin, 2010).

Metodología

Se realizó un proceso de revisión a cada uno de los documentos que orientan las prácticas pedagógicas de los docentes del área de ciencias naturales en educación básica primaria, para determinar la relación entre la apuesta formativa nacional por competencias (estándares de calidad) frente a la apuesta formativa institucional, desde el punto de vista epistémico. Se consideraron los aspectos más importantes contenidos en el Proyecto Educativo Integral PEI, plan de área y plan de asignatura y; se detalló la forma habitual de enseñar de los maestros en sus prácticas pedagógicas, identificando sus concepciones y creencias frente al proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias, con la finalidad además de relacionar la epistemología utilizada por los docentes con la metacognición que subyace en todos los documentos y lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, para la posible toma de decisiones por parte del personal docente.

Hallazgos

Al relacionar la apuesta formativa nacional con la apuesta formativa institucional

Aplicando la metodología descrita anteriormente se logró identificar en los documentos institucionales PEI, plan de área y plan de asignatura, en cuanto a las concepciones epistemológicas relacionadas con las características de la ciencia propuesta por los estándares que se concibe a nivel institucional, una práctica pedagógica humana y social, se evidenció concordancia con lo planteado en los estándares de calidad con respecto a, entender la ciencia como una práctica social que asume connotaciones particulares en los contextos escolares, no se trata de transmitir una ciencia verdadera y absoluta, sino asumirla como una práctica humana. La apuesta nacional brindó una amplia información, sin embargo, se vio poco conceptualizada en el marco epistemológico del PEI.

El plan de área abarco la apuesta nacional, en cuanto a las características de las ciencias propuestas por los estándares y la ciencia en constante revisión y reformulación; no obstante se observa la falta de apropiación sobre las bases epistemológicas que deben estar presentes en la concepción de la enseñanza de las ciencias en las instituciones educativas, más aun siendo una apuesta nacional emanada directamente por el Ministerio de Educación Nacional a través de sus referentes teóricos: Lineamientos curriculares y estándares de calidad.

En cuanto al plan de asignatura se presentó un formato muy convencional a los desarrollados en las instituciones educativas del departamento, solo se observó: contenido, estándar, metodología, tiempo, recursos y evaluación, los fundamentos epistemológicos están ausentes (interdisciplinariedad, comunidades científicas y la ciencia en constante revisión y reformulación).

Con relación a la concepción epistemológica de los maestros de ciencias, acerca de los grandes conceptos que debe manejar en su quehacer pedagógico

La concepción del término epistemología vista desde el discurso de los profesores develó la importancia de manejar los conceptos teóricos en el aula desde la historia misma del concepto, lo que genera apropiación y pertinencia al momento de construir individual o colectivamente un nuevo conocimiento.

Sobre las concepciones epistemológicas se presentó recurrencia tanto en el diario de campo como en la entrevista, con relación a una ausencia en la matriz documental (PEI, Plan de área y asignatura), desde allí se develó como en las observaciones de clase, algunos profesores informantes claves no manejan los conceptos propios de la enseñanza de las ciencias naturales.

Se entiende que las concepciones epistemológicas deben guardar estrecha relación con la disciplina de conocimiento en la construcción de saberes, en este aspecto se evidenció la necesidad de que en la institución se maneje la carga académica según el perfil profesional ya que solo una profesora participante posee el perfil docente en Biología y Química, logrando desarrollar en su práctica pedagógica los ideales propuestos en las políticas educativas nacionales (lineamientos y estándares de calidad), con respecto a la epistemología del docente. En ese sentido, son evidentes las limitaciones para reconocer visiones epistemológicas que favorezcan cambios en la práctica pedagógica de los docentes en consonancia con las exigencias ministeriales nacionales.

Se determinó en cuanto a las concepciones epistemológicas propia de las ciencias naturales que los docentes manejan los conceptos contenidos en el libro; las definiciones son tomadas literalmente desde el planeador, por tanto se observa escasez del lenguaje científico en los estudiantes, razón por la cual existe la necesidad de realizar una revisión y mirada crítica al quehacer pedagógico de los docentes, que conduzca verdaderamente al uso de estrategias generadoras de conocimiento significativo en el aula de clase, que les

permita desarrollar a los estudiantes en el entorno socio-natural y a su vez el fortalecimiento y desarrollo de la calidad educativa tal y como lo describen los estándares de calidad.

Los profesores de ciencias naturales tienen distintos puntos de vista sobre la enseñanza y el aprendizaje, sin embargo, sus concepciones epistemológicas más representativas se identifican con una concepción tradicional de la enseñanza centrada en la transmisión de información y del aprendizaje como la asimilación memorista y acumulativa del conocimiento.

A nivel nacional se ha venido abordando el tema de las concepciones epistemológicas de los maestros de ciencias naturales, mostrando en gran medida un distanciamiento a la apuesta nacional según los estándares y lineamientos curriculares de las ciencias naturales para el nivel de básica primaria. Se observa también dificultad y limitaciones para reconocer visiones epistemológicas por parte de los profesores que favorezcan el abordaje y contextualización en la práctica pedagógica, tanto del conocimiento como de las estrategias, métodos e instrumentos a utilizar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En síntesis los resultados más importantes que subyacen en las diferentes categorías y subcategorías (axiales e inductivas) analizadas, se observa que se mantienen las características propias de la epistemología tradicional o conservacionista, caracterizada por reflejar una posición racionalista con relación a la naturaleza de la ciencia, los profesores manifiestan una imagen de ciencia instrumental-operativa, caracterizada por privilegiar la reproducción de los contenidos científicos, con un método de enseñanza de transmisión preferentemente verbal y de actividades rutinarias; en cuanto al aprendizaje se basa en la apropiación de significados o conocimientos verdaderos, definitivos e incuestionables mediante habilidades de orden inferior como la memorística.

Se estima necesario y además urgente crear procesos de pensamiento y acción que permitan fomentar a través de la práctica pedagógica esquemas mentales que orienten las dimensiones del ser,

desde la concepción misma de un concepto científico, que coadyuve al docente en la tarea de acercar al estudiante a ser científico natural en su propio contexto desde una epistemología evolutiva.

Relación entre la epistemología y la metacognición en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias

La enseñanza de las ciencias naturales como asignatura representa para los docentes una gran responsabilidad, pues para lograr un buen aprendizaje por parte de los estudiantes deberá abandonar las prácticas de enseñanza verbal carente de demostraciones, de experimentos y de material concreto, estos aspectos influyen de una manera determinante en el aprendizaje de las ciencias, convirtiéndose en un reto cognitivo para los estudiantes por la marcada tendencia a la memorización de contenidos conceptuales, aunado a los posibles obstáculos epistemológicos y psicológicos que limitan tanto la enseñanza como el aprendizaje de las mismas (Mora y Guido, 1999)

Según Bachelard (1976, p. 20), “las limitaciones o impedimentos que afectan la capacidad de los individuos para construir el conocimiento real o empírico”, proviene de las concepciones epistemológicas tanto de docentes como de los estudiantes, consecuentemente se confunden por el efecto que ejercen algunos factores tales como: la experiencia básica, los conocimientos previos, ideas, la subjetividad, sus posibles concepciones erróneas, etc., estos aspectos ejercen una potente influencia limitante en el aprendizaje (Gustafson y Rowell, 1995 y Porlan, 1994).

Desde esta perspectiva, es muy posible que los profesores transmitan implícita o explícitamente concepciones “inadecuadas” adquiridas en los estudios de pregrado, es decir, una enseñanza tradicional, pasiva, fundamentada en el dictado y toma de apuntes, reproducción de los antiguos métodos de aprendizaje, que aún hoy día se mantienen en las aulas universitarias, lo que trae como consecuencia la transmisión de toda una ideología implícita sobre el conocimiento científico y el aprendizaje. De allí, que se considera muy difícil el cambio pues por lo general son compartidos por muchas ge-

neraciones, edades, contextos, formación y países (Gil, Carrascosa, Furió y Martínez- Torregrosa, 1991).

Por otro lado, las concepciones epistemológicas de los estudiantes con frecuencia contienen puntos de vista inconsistentes entre sí, erróneos sin que sean conscientes de ello, esta experiencia básica es del conocimiento metacognitivo, en la medida en que implican conocimientos sobre las propias ideas y sobre el propio conocimiento que puede orientar la actuación de los estudiantes en tareas de aprendizaje, de ahí que para facilitar este proceso el docente debe conocer inicialmente los conocimientos previos que poseen los estudiantes y hacer que tomen conciencia acerca de sus propias ideas, ya que sólo haciéndolas explícitas y siendo conscientes de ellas, lograrán modificaciones (Ausubel, 1986) y (Pozo, 1989).

Esto implicaría colocar las concepciones epistemológicas de los estudiantes, en el centro de los objetivos educativos más relevantes, enseñarlos a aprender-aprender verdaderamente, donde las capacidades de autorregulación y metacognición desempeñan un papel fundamental, para los estándares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional MEN(s/f, p. 104). “Una de las metas fundamentales de la formación en ciencias es procurar que los estudiantes se aproximen progresivamente al conocimiento científico, tomando como punto de partida su conocimiento natural y fomentando en ellos una postura crítica de análisis y reflexión

Para tal efecto los profesores deben asumir “metodologías basadas en el cuestionamiento científico, en el reconocimiento de las propias limitaciones, en el juicio crítico y razonando la construcción de nuevas comprensiones, la identificación de problemas y la correspondiente búsqueda de alternativas de solución” (Estándares, s/f, p. 104).

En este sentido, se han venido promoviendo diversos enfoques con una visión alternativa en la enseñanza de la ciencias naturales, en la búsqueda de un cambio conceptual más eficaz que incluya las concepciones previas, la reflexión sobre el propio conocimiento y la regulación de los procesos cognitivos por parte de los estudiantes, estos aspectos destacan el carácter metacognitivo esencial para el

esperado cambio conceptual el cual ha sido inicialmente investigado por Posner, Strike, Hewson y Gertzog (1982); Hewson y Hewson (1983) y por Gil (1994), en la formulación inicial del cambio conceptual, entre otros.

Se observa que con frecuencia los docentes utilizan estrategias con intencionalidades positivas para conseguir el cambio en la producción de conocimientos, así organizan clases demostrativas y prácticas para contrarrestar las posibles ideas previas o conocimientos erróneos de los estudiantes, originando lo que para Hewson (1992); Gil, Carrascosa, Furió y Martínez-Torregrosa (1991), es un conflicto cognitivo que se presume necesario e ineludible como punto de partida para el posible cuestionamiento metacognitivo de las ideas previas y el conocimiento nuevo a adquirir, sin embargo muchas veces no es entendido, según los autores, por los estudiantes.

Consecuentemente, si las estrategias prácticas empleadas por los profesores no son las más idóneas para el aprendizaje y la autorregulación cognitiva por parte de los estudiantes, por más buena intención que se tenga, podrían conducir al fracaso (Roth, McRobbie, Lucas y Boutonne, 1991). Desde el punto de vista metacognitivo los profesores deben reflexionar sobre los propósitos esenciales de las ciencias naturales como asignatura y propiciar en las aulas de clase habilidades, destrezas, valores y actitudes implícitas en el aprendizaje de las ciencias tales como: promover el desarrollo de la capacidad de pensar, de solucionar problemas, el potencial creador, la objetividad, la perseverancia, la comprensión de conceptos básicos y su transferencia al entorno social cultural en el cual se desarrolla el estudiante.

No obstante, para los docentes no es fácil distinguir entre estrategias cognitivas y metacognitivas (Swanson, 1990). Algunas estrategias cognitivas propuestas por los docentes resultan útiles para regular el éxito del estudiante, sin embargo, en la medida en que dicha estrategia además de ayudar a regular el conocimiento, permite detectar las dificultades de comprensión puede ser considerada como estrategia metacognitiva. Para Baker (1991, c.p. Campanario

y Otero, 2000), la metacognición implica dos componentes básicos: conocimiento sobre las capacidades cognitivas y la regulación de dichas capacidades.

Sin embargo, Paris, Lipson y Wixson (1983) refieren que es probable que exista una dimensión metacognitiva en todas las estrategias de aprendizaje propuestas por los profesores en la enseñanza de las ciencias, para estos autores pueden señalarse tres tipos de conocimiento sobre estrategias: a) conocimiento declarativo: conocer qué; b) conocimiento procedimental: conocer cómo; y c) conocimiento condicional: conocer cuándo. No obstante, para que un estudiante esté capacitado para resolver una determinada tarea, deberá poseer tanto el conocimiento como las habilidades implícitas en los tres literales mencionados, de lo contrario no podrá ejecutarla completamente, la hará a medias y no es eso lo que se busca, resultaría a la larga perjudicial para los estudiantes.

En este orden de ideas, para los estándares del MEN (s/f, p. 104) tratándose de la formación en ciencias, resulta apremiante:

...no sólo tener presente la existencia de concepciones alternativas en la mente de los estudiantes, sino conocer en detalle en qué consisten y cómo están organizadas en el pensamiento. Sólo así, partiendo de las ideas y conocimientos previos, el estudiante podrá aproximarse a elaboraciones cada vez más complejas y rigurosas, acordes con las teorías que han sido ampliamente argumentadas, debatidas y consensuadas por las comunidades científicas

En función de la importancia se empieza a oír las propuestas de autores, pedagogos y profesores sobre la incorporación de la metacognición como un objetivo básico en la enseñanza y el aprendizaje de las diferentes áreas del conocimiento en general y de las ciencias naturales en particular, mediante el uso de estrategias metacognitivas conducentes a: predecir-observar-explicar-reexionar-autoregular, permitiendo aprender sobre las concepciones y el aprendizaje propio de los estudiantes, tales como: mapas conceptuales, diagramas V, resolución de problemas reales, uso adecuado de bibliografía,

actividades de materialización, empleo de auto-cuestionarios, elaboración de diarios, formulación de preguntas por los propios estudiantes, preguntas cortas para contestar por escrito, prácticas, estudios de caso, mapas mentales, simulaciones y las actividades evaluativas de: coevaluación y autoevaluación, entre otras. Buscando mejorar las capacidades, habilidades y destrezas y además que los estudiantes se responsabilicen de su propio aprendizaje.

La inclusión de la metacognición entre los objetivos del programa, planes de área, planes de asignatura y evaluación, plantea nuevos retos al docente, comenzando por la estructura y planificación global de la asignatura (¿qué espacio debe ocupar la metacognición en la asignatura de ciencias naturales?), desde el punto de vista metodológico (¿cómo fomentar el uso de estrategias metacognitivas por los estudiantes?), en cuanto a la evaluación (¿cómo valorar las estrategias metacognitivas en las pruebas de evaluación?) (Campañario, 1998). Es indiscutible que aún queda mucho por hacer en la inclusión de la metacognición como elemento reflexivo y autoregulatorio en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Conclusiones

Desde la perspectiva de los estándares básicos en ciencias naturales es posible superar los impedimentos epistemológicos presentes tanto en la enseñanza, desde la didáctica, como del aprendizaje, desde lo psicológico. Gran parte del proceso está en la acción de evaluar las estructuras conceptuales previas de los estudiantes, así como de sus posibilidades metodológicas y actitudes; también se requiere de la reflexión de la praxis por parte del docente con el objetivo de formular estrategias de enseñanza acordes con las condiciones epistemológicas detectadas en los estudiantes, en la búsqueda de un verdadero aprendizaje significativo

Incluir los principios de la metacognición en el proyecto educativo institucional, plan de área y plan de asignatura, le permitiría a los docentes crear una relación muy estrecha entre los aspectos cogni-

tivos de los estudiantes y, las estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje que prepara el docente teniendo en cuenta la complejidad de los contenidos a abordar en el aula de clase.

Los elementos de la metacognición que subyacen de manera implícita tanto en los documentos nacionales como institucionales, se pueden identificar como elementos: reflexivos (reconocimiento), administrativos (reguladores) y evaluativos (valorativos), los mismos brindan a los estudiantes desde lo metacognitivo, el reconocimiento de sus posibilidades (conceptuales, metodológicas, valorativas y motivacionales) para desempeñarse de manera idónea en un contexto determinado, demostrando su formación por competencias.

La formación por competencias es un proceso complejo que amerita de la actualización permanente de los profesores de ciencias naturales para su abordaje en el aula de clase y escenarios educativos, en los cuales se debe tomar en cuenta los conocimientos previos o estados iniciales de los estudiantes, de ahí depende el nivel de complejidad de las tareas y actividades propuestas, así como el nivel de exigencia o de logro esperado por los docentes en función de la participación que asuman los estudiantes, esas actuaciones permitirán elaborar los instrumentos dirigidos a la autonomía de los estudiantes.

Las convicciones tradicionales o creencias utilizadas en las estrategias de enseñanza de las ciencias por los docentes de educación básica primaria, son demasiado globales y al parecer se hace difícil disponer de alternativas explícitas para atender las diferencias individuales en las capacidades cognitivas, destrezas que poseen los estudiantes o hábitos de razonamiento que desarrollan. En este sentido, se entiende que es necesario y además urgente tomar en cuenta las diferencias individuales entre los estudiantes en lo que se refiere a aspectos como la metacognición o las concepciones epistemológicas para la comprensión de conceptos básicos y generalidades fundamentales de las ciencias naturales.

La práctica pedagógica del docente de ciencias naturales en el nivel de básica primaria, desde los principios metacognitivos, permi-

tirán integrar la enseñanza con el aprendizaje, mediante el desarrollo de habilidades, destrezas y conocimientos, aspectos que no solo aportan dinamismo a la epistemología como tal, sino también, ampliación, modificación o incremento de la complejidad de las estructuras conceptuales del estudiante, convirtiéndose en instrumento para la formación en competencias y determinante para el trabajo y formación permanente del docente de aula.

Por tanto es indispensable que el mismo profesor a partir de la reflexión sobre su práctica, busque los fundamentos para sustentar su quehacer a fin de promover y enriquecer nuevas formas de actuar que mejoren su labor en el aula de clase, comprender lo que le favorecerá y transformará su praxis pedagógica, mejorando así, la calidad de la educación que ha estado en la deconstrucción permanente de los PEI y los planes de mejoramiento como instrumentos dinámicos que permiten el seguimiento permanente de resultados y con ello, la formulación de estrategias que conlleven en últimas a un impacto significativo a nivel local, regional y nacional

Finalmente la falta de preparación del profesorado pueden convertirse en un serio obstáculo epistemológico en la mejora de la enseñanza y del aprendizaje de las ciencias, sin un cambio profundo en la formación de los profesores no será posible fomentar la aplicación de estrategias metacognitivas que conduzcan a un aprendizaje significativo, por parte de los estudiantes en asignaturas como ciencias naturales.

Referencias

- Adúriz-Bravo, A. (2001). Integración epistemológica en la formación del profesorado de ciencias. Tesis de doctorado, UAB. Biblioteques Universitàries de Catalunya. Consultado el 22 de septiembre de 2016 en: <http://www.tdx.cesca.es/TDCat-1209102142933>.
- Ausubel, D., Hanesian, H. y Novak, J. (1.983) Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. Trillas. México.

- Bachelard, G. 1976. *La formación del espíritu científico*. 5 ed. México: Siglo Veintiuno, editores, S.A.
- Baker, L. (1991). Metacognition, reading and science education, en Santa, C.M. y Alvermann, D. (eds.), *Science learning: Processes and applications*. Newsdale, Delaware: International Reading Association.
- Barrero, N. (2001). El enfoque metacognitivo en la educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 7 (2-0). Consultado el 22 de septiembre 2016 en: <http://www.uv.es/RELIEVE/>
- Brown, A. L. (1989). Analogical learning and transfer: What develops?. En Vosniadou, S. and A. Ortony (Edit) *Similarity and analogical reasoning*. Cambridge, University Press. N.Y.
- Burón, J. 1996 *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Ediciones Mensajero. Bilbao.
- Campanario, J.M. (1998). Ventajas e inconvenientes de la historia de la ciencia como recurso en la enseñanza de las ciencias. *Revista de Enseñanza de la Física*. (En prensa.)
- Campanario, J.M. y Otero, J.C. (2000). Más allá de las ideas previas como dificultades de aprendizaje: las pautas del pensamiento, las concepciones epistemológicas y las estrategias metacognitivas de los alumnos de ciencias. En *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 18 (2), pp. 155-169.
- Carlsen, W.S. (1993). Teacher knowledge and discourse control: Quantitative evidence from novice biology teachers' classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(5), pp. 471-481.
- Chadwick, C. (1985). Estrategias cognitivas, metacognición y el uso de los micro computadores en la educación. *PLANIUC*, 4 (7)
- Collo, Furman y Salomón. (2011). *Ciencias Naturales material para docentes quinto grado nivel primario*. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IIPE-Unesco.
- Duschl, R. y Wright, E. (1989). A case study of high school teachers' decision making models for planning and teaching science. *Journal of Research in Science Teaching*, 26(6), pp. 467-501.
- Furió, C. (1994). Tendencias actuales en la formación del profesorado de ciencias, *Enseñanza de las Ciencias*, 12(2): 188-199.

- Gallegos de L. A. (1997). La mediación social, consciente, temprana y variada: Factor de desarrollo moral. *Psicología*, XXII (1-2), 31-54
- González, M. y otros (1996) *Ciencia, tecnología y sociedad, Una introducción al estudio de la ciencia y la tecnología*. Madrid. Tecnos S.A.
- Gil, D., Carrascosa, J., Furió, C. y Martínez Torregrosa, J. (1991). *La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria*. Barcelona: ICE, Universidad de Barcelona.
- Hewson, P.W. (1992). El cambio conceptual en la enseñanza de las ciencias y la formación de los profesores. Ponencia presentada en el encuentro sobre Investigación y Desarrollo del Currículo en la Enseñanza de las Ciencias. Madrid: CIDE.
- Hewson, P.W. (1985). Epistemological commitments in the learning of science: Examples from dynamics. *European Journal of Science Education*, 7, pp. 163-172.
- Hewson, P. y Hewson, M. (1984). The role of conceptual conflict in conceptual change and the design of science instruction. *Instructional Science*, 13, pp. 1-13.
- Hinton, C. (2005). Report of the Third Lifelong Learning Network Meeting. Wako-shi, Saitama, Japón: Learning Sciences and Brain Research Project, OECD.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación-ICFES. (2015). Resultados 2014. Consultado el 22 de septiembre de 2016 de: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/>
- Kundin, D. M. (2010). A conceptual framework for how evaluators make everyday practice decisions. *American journal of evaluation online*.
- Leat, D. y Lin, M. (2003). Developing a pedagogy of metacognition and transfer: some signposts for the generation and use of knowledge and the creation of research partnerships. *British educational research journal*, 3 (29), 383-414.
- Lin, X., Schwartz, D. y Hatano, g. (2005). Toward Teachers "Adaptive Metacognition". *Educational Psychologist*, 4 (40), 245-255.
- Mellado, V. y Carracedo, D. (1993). Contribuciones de la filosofía de la ciencia a la didáctica de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 11, pp. 331-339.

- Ministerio de Educación Nacional (2006) Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Impresión Imprenta Nacional de Colombia Primera edición.
- Ministerio de Educación Nacional (2002) Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales. MEN. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Formar en ciencias: ¡el desafío! Bogotá: El Ministerio. Mintzes, J.; J. H. Wandersee y J. D. Novak 1998 Teaching Science for Understanding; A human Constructivist View Academic Press. San Diego, California.
- Mora, A y Guido, F. (1999). El proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias en educación primaria en escuelas urbanas y rurales de San Ramón. Informe de investigación. San Ramón: Coordinación de Investigación, Sede de Occidente, UCR.
- Mosquera, C. (2011). La investigación sobre la formación de profesores desde la perspectiva del cambio didáctico. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 3 (6), 265-282
- O Connor, J y Seymour. J. (1995). Epistemología de la investigación acción. UCV. Caracas.
- Osborne, J. (1996). Beyond constructivism. Science Education, 80, pp. 53-82.
- Paris, S.G., Lipson, M.Y. y Wixson, K.K. (1983). Becoming a strategic reader. Contemporary Educational Psychology, 8, pp. 293-316.
- Porlán, R. y R. Martín del Pozo (2004). The Conceptions of In-service and Prospective Primary School Teachers about the Teaching and Learning of Science. Journal of Science Teacher Education, 15, 1, 39-62.
- Porlán, R. (1994). Las concepciones epistemológicas de los profesores: el caso de los estudiantes de magisterio. Investigación en la Escuela, 22, pp. 67-84.
- Porlan, R. (1989). Teoría del conocimiento, teoría enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores. Sevilla: Tesis doctoral inédita.
- Posner, G.J., Strike, K.A., Hewson, P.W. y Gertzog, W.A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. Science Education, 66, pp. 211-227.

- Pozo, I., & Gómez, M. (1998). *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid: Morata.
- Pozo, I. (1993). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Prytula, M. P. (2008). *Scholarship epistemology: an exploratory study of teacher metacognition within the context of successful learning communities*. Saskatoon.
- Real Academia Española. (1997). *Diccionario Esencial de la Real Academia Española*. Madrid, España: Espasa Calpe, S.A.
- Ríos, P. (1990). *Relación entre metacognición y ejecución en sujetos de diferentes edades* (Doctoral dissertation, Tesis de Maestría no publicada. Universidad Central de Venezuela. Caracas).
- Roth, W., Mcrobbie, C., Lucas, K. y Boutonne, S. (1997) Why may students fail to learn from demonstrations? A social practice perspective on learning in Physics. *Journal of Research in Science Teaching*, 34,509-533.
- Shulman, L.S. (1993). *Renewing the pedagogy of teacher education: The impact of subject-specific conceptions of teaching*, en Montero, M.L. y Vez, J.M. (eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*, pp. 53-69. Santiago: Tórculo.
- Shulman, L.S. (1986). *Paradigms and Research programs the study of teaching: A contemporary perspective*. Versión española de 1989. *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea* en Wittrock, *La investigación de la enseñanza*, I. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós.
- Swanson, H.L. (1990). Influence of metacognitive knowledge and aptitude on problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 82, pp. 306-314.
- Thomas, M. y Gilbert, J. (1989). A model for constructivist initial physics teacher education. *International. Journal of Science Education*, 11 (1), pp. 35-47.
- Young, R. (1981). A study of teachers epistemologies. *The Australian Journal of Education*, 25, 144-194.

Capítulo 5

Relación entre la política educativa nacional de formación por competencias frente a la política formativa institucional en el área de ciencias sociales en una institución educativa del municipio de San José de Cúcuta, 2016^{1*}

Gerson Botello Sarmiento²,
Yoleima Villamizar Briceño³, *
Jovany Gómez Vahos⁴

Resumen

La presente investigación buscó caracterizar las prácticas pedagógicas en torno a la formación por competencias en el área de Ciencias Sociales en la Educación Básica Secundaria y Media en una institución educativa del municipio de San José de Cúcuta. Se presentan a continuación los resultados del primer objetivo de la investigación, los cuales corresponden al análisis documental realizado para reconocer la coherencia entre la apuesta formativa institucional frente a la política formativa nacional en torno a la formación por competencias en el área de Ciencias Sociales. La investigación fue abordada a partir de paradigma histórico hermenéutico, diseño etnográfico y método micro etnográfico. Para llevar a cabo el desarrollo del primer objetivo mencionado, se trabajó el análisis documental, para lo cual se abordaron documentos institucionales como el Proyecto Educativo Institucional, el plan de área y el plan de asignatura y documentos nacio-

* Ver página siguiente.

- 1 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.
- 2 Profesional en Mercadotecnia Agroindustrial. Magíster en Educación. gerson_botello@hotmail.com
- 3 Licenciada en Educación con énfasis en Ciencias Económicas. Especialista en Informática Educativa. Magíster en Educación. yolivi13@gmail.com
- 4 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. jgomez86@unisimonbolivar.edu.co

nales como los Lineamientos Curriculares y Estándares Básicos de Competencias para Ciencias Sociales. Los resultados del análisis documental realizado muestran que mientras la política formativa nacional, ve la ciencia como un campo de debate y construcción dinámica, además de pensar en la formación de un hombre crítico, propositivo y el desarrollo de procesos didácticos bien intencionados al análisis del contexto, la apuesta formativa institucional en sus diferentes documentos, carece de orientación a la investigación, de aproximación al conocimiento como científico social, desconoce la conformación de comunidades científicas y la valoración crítica desde los conocimientos propios de la Ciencias Sociales y la enseñanza desde la transversalidad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad.

Palabras clave: Enseñanza de las ciencias sociales, formación por competencias, epistemología, pedagogía, didáctica.

Relationship between the National Educational Policy of Training for Competences in the Institutional Formative Policy in the Area of Social Sciences in an Educational Institution of the Municipality of San José de Cúcuta, 2016

Abstract

The present research sought to characterize the pedagogical practices around the training by competences in the area of Social Sciences in Secondary and Secondary Basic Education in an educational institution of the municipality of San José of Cúcuta. The results of the first objective of the research are presented below, which correspond to the documentary

analysis done to recognize the coherence between the institutional training bet against the national training policy around the training by competences in the area of Social Sciences. The research was approached from the historical hermeneutic paradigm, ethnographic design and micro ethnographic method. In order to carry out the development of the first objective, the documentary analysis was done, for institutional documents such as the Institutional Educational Project, the area plan and the allocation plan, and the national documents such as the Curricular Guidelines and Basic Standards Competences for Social Sciences. The results of the documentary analysis show that national education policy, science as a field of debate and dynamic construction, in addition to thinking about the formation of a critical man, the proposal and development of well-intentioned didactic processes in the context analysis, The institutional training in its different documents, the assignment of orientation to research, the approximation to knowledge as a social scientist, ignores the conformation of scientific communities and the critical appraisal of the knowledge of the Social Sciences and the teaching of transversality, Interdisciplinarity and transdisciplinarity.

Keywords: Social Science Teaching, competency training, epistemology, pedagogy, didactics.

Introducción

Las apuestas educativas mundiales, de final del siglo XX y principio del siglo XXI, han buscado el desarrollo de sistemas educativos con altos estándares de calidad, esto ha llevado a que procesos tan fundamentales como la enseñanza, centren su atención en el educando, haciendo que recursos y estrategias favorezcan el desarrollo de las competencias básicas y específicas que lo preparen para enfrentar los retos que se le presentan en un mundo cada vez más cambiante. En este contexto las prácticas pedagógicas de los maestros, se han convertido en el centro de interés de muchas investigaciones en el campo educativo en las últimas décadas.

Para reconocer la calidad de la educación a nivel mundial, los sistemas educativos de diferentes países, han creado sistemas evaluativos que buscan dar cuenta del estado y el avance de los proce-

sos formativos. En países de América Latina y en específico para el caso colombiano, los resultados obtenidos de las pruebas nacionales e internacionales sobre la formación por competencias en diversas áreas del currículo, no han sido los mejores. Hoy se reconoce que uno de los factores que incide en los resultados de los estudiantes, es la práctica pedagógica del maestro, dicha práctica está a su vez influenciada por el nivel formativo del maestro, la claridad que sobre su disciplina posea, la forma en que aborda la enseñanza de la misma y la manera en que piensa la formación de sus estudiantes a partir del desarrollo de las competencias básicas y específicas del área. La educación colombiana, a través de su apuesta de formación por competencias en las diferentes áreas del currículo, está realizando grandes esfuerzos por buscar que los profesionales encargados de las diferentes disciplinas del saber sean los principales protagonistas de esta revolución educativa, siendo docentes investigadores e innovadores convencidos de su labor pedagógica.

Para el caso específico de esta investigación, la enseñanza de las Ciencias Sociales es una tarea compleja, ya que busca según los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (2002) “coadyuvar a formar hombres y mujeres que de una manera crítica, propositiva y adecuada, afronten la problemática de la sociedad local, nacional y global” (p. 11). Al maestro no tener claridad sobre la dimensión de los problemas propios del área de Ciencias Sociales, la práctica pedagógica se ve afectada, debido a que no se pone al servicio del estudiante las herramientas necesarias para que sea capaz de interpretar y analizar el mundo, ni de asumir actitudes críticas y reflexivas, hecho que confirma la importancia de las Ciencias Sociales en la actualidad, tal como lo expone la UNESCO en el Informe sobre las Ciencias Sociales en el mundo: Las brechas del conocimiento (2010):

Es innegable que las Ciencias Sociales han vivido crisis de reconocimiento. Incluso, han sido cuestionadas acerca de su “cientificidad”. También se les ha acusado de no prever los problemas mundiales que han sucedido en las últimas décadas. No obstante y a pesar de sus limitaciones, hoy son más necesarias que nunca

para enfrentar los retos que enfrenta la humanidad en materia de pobreza, salud, cambio climático, agotamiento de las reservas de hidrocarburos, crisis económicas, pérdida de la biodiversidad, entre otras (p. xii).

Un aspecto fundamental en Ciencias Sociales, es la formación de una conciencia social y según los Estándares Básicos de Competencias (2004), esa labor se debe centrar en las Competencias Ciudadanas:

El concepto de ciudadanía que está en la base de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas parte de la premisa básica de que es característica de los seres humanos vivir en sociedad. Las relaciones humanas son necesarias para sobrevivir y para darle sentido a la existencia. Desde el momento mismo de su nacimiento, niños y niñas empiezan a aprender a relacionarse con otras personas y a entender qué significa vivir en sociedad. Este aprendizaje continúa toda la vida (p. 149).

La formación en torno a las competencias del área de Ciencias Sociales es entonces una preocupación global. Las investigaciones nacionales e internacionales acerca de la enseñanza de las Ciencias Sociales, como un espacio propicio para la formación de un ciudadano crítico y transformador, han centrado su interés en aspectos muy variados y para el caso de esta investigación dos tienen relevancia: los estudios sobre la formación en competencias y los estudios sobre la didáctica de las Ciencias Sociales.

Frente a los procesos de formación por competencias, Cano (2008), dice:

Ligado al cambio acelerado del saber, hallamos la complejidad: el conocimiento es cada vez más complejo, obedeciendo a una lógica posmoderna que nos cuesta articular porque equiparamos complejidad y complicación. Las clásicas divisiones entre asignaturas o las clasificaciones de los saberes parecen no servir en el contexto actual (p. 2).

En el ámbito Nacional, Tobón, Prieto & Fraile (2010), presentan que las competencias no es sino un concepto abstracto: se trata de

actuaciones que tienen las personas para resolver problemas integrales del contexto, con ética, con idoneidad, con apropiación del conocimiento y puesta en acción de las habilidades necesarias. Existen desde el surgimiento del ser humano, porque son parte de la naturaleza humana en el marco de la interacción social y el ambiente ecológico.

Con respecto a la didáctica de las Ciencias Sociales, Miralles, Molina y Ortuño (2011) discuten acerca de la investigación en este campo en España, reconociendo que esta es aún un área en consolidación, debido a sus tres décadas de existencia. Aunque otras didácticas específicas muestran igual tiempo de desarrollo, son mucho más maduras que la didáctica de las Ciencias Sociales, la cual aún adolece de un marco de actuación lo suficientemente amplio, debido a la escasa producción investigativa en artículos, en revistas y tesis doctorales. El autor referencia los trabajos de dos investigadores, Joaquín Prats Cuevas (1997) y Joan Pagés Blanch (1997) y reconoce que una línea de investigación que sí ha avanzado es la investigación en torno a la práctica pedagógica del maestro evidenciándose un incremento en los trabajos de tesis de grado. Se subraya finalmente que la innovación curricular de los maestros de educación infantil, primaria y secundaria debe impactar sus aulas. Si no hay investigación de las prácticas pedagógicas y en especial de la misma didáctica de las Ciencias Sociales, no será posible el mejoramiento de los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Osandón (2002) publica un estudio titulado: De las distintas formas de aproximarse a la didáctica de las Ciencias Sociales. El autor reconoce tres ámbitos de investigación educativa que contribuyen a la construcción del emergente campo de la didáctica de las Ciencias Sociales. Estos campos son: La psicología de la cognición, los estudios del currículo y el pensamiento del profesor. A partir de la sistematización y desarrollo de estos campos, se puede visualizar los distintos desarrollos conceptuales que están enriqueciendo el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales. El autor igualmente analiza las posibilidades de ver este campo como una disciplina académica específica.

En el caso colombiano, se reconoce el trabajo realizado por el Grupo de Investigación Comprender (2010), titulado: Informe final del estado del arte de la investigación de las Ciencias Sociales en la universidad pública colombiana 1970–2006. El estudio generó un estado del arte sobre las investigaciones en didáctica de las Ciencias Sociales en la universidad pública colombiana entre 1970-2006. Se partió entonces del acumulado investigativo en diferentes producciones escritas sobre el área, reconociendo así los desarrollos que estas aportaron entorno a aspectos como el epistemológico, el psicológico, el pedagógico, el didáctico e igualmente a los aspectos profesionales y laborales, y como todos estos elementos estructuran el complejo sistema de enseñanza.

Finalmente la institución educativa donde se llevó a cabo la investigación, busca que sus procesos directivos, académicos y comunitarios respondan a una educación popular que busca el desarrollo integral de las personas y comunidades, la mejora de su calidad de vida y la transformación social. Igualmente propende por la mejora la calidad de la educación y plantea que se requiere de una reflexión, que permita el cambio y la transformación de carácter pedagógico, como lo expresa el Proyecto Educativo Institucional (2015):

Una educación de calidad es aquella que se caracteriza por una práctica educativa y de promoción social entendidas como proceso concientizador, transformador, participativo, solidario, reflexivo, relevante, creativo, equitativo, eficiente y eficaz, elaborado desde y con las personas excluidas, que promueve un liderazgo grupal sin exclusión, donde cada uno tiene un lugar en el quehacer de la comunidad (p. 4).

En esta misma línea y a pesar de que existen referentes claros en torno a la formación por competencias emanados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, determinar lo que el maestro debe saber y saber hacer no es producto de fórmulas mágicas, sino que debe ser el resultado de procesos investigativos, como lo expresa Pagés (2012):

Intentar determinar lo que el profesorado de Ciencias Sociales debería saber y debería saber hacer no es una tarea fácil ni puede ser el resultado de ideas geniales de políticos y académicos. Debería ser el resultado de una investigación potente y amplia sobre lo que hace el profesorado cuando enseña y lo que hacemos los didactas y otros profesores universitarios cuando formamos al profesorado para enseñar (p. 8).

Marco teórico

Teniendo en cuenta el estado del arte, se identificaron unas tendencias en investigación, que son: prácticas pedagógicas, didáctica de las Ciencias Sociales y formación por competencias, las cuales determinaron las categorías generales que direccionaron el trabajo investigativo: epistemología, pedagogía y didáctica.

Se entiende aquí por práctica pedagógica como el espacio que “ nombra los procesos de institucionalización del saber pedagógico, es decir, su funcionamiento en las instituciones educativas. Pero también comprende las formas de enunciación y de circulación de los saberes enseñados en tales instituciones” Zuluaga (1999, p. 46). De esta forma es necesario comprender entonces la práctica pedagógica más que como una teoría en sí, según Martínez (1990):

Como una categoría metodológica, es decir, como un objeto conceptual y también como una noción estratégica en tanto práctica de saber que articula tres elementos metodológicos fundamentales: Una institución, la escuela; un sujeto soporte de esa práctica, el maestro; y un saber, el saber pedagógico. Elementos que establecen una relación compleja que no es estática ni estable sino muy por el contrario, dinámica y cambiante (pp. 5-6).

Desde la didáctica de las Ciencias Sociales, Carretero, Sarti y Barreiro (2013), expresan: “El aprendizaje significativo de la historia implica retos similares a aprender física u otros contenidos científicos o académicos, ya que ambos requieren que los alumnos superen sus concepciones de sentido común” (p. 13). La historia no se debe en-

señar como hechos aislados de las áreas del conocimiento, sino por el contrario involucra todos los aspectos sociales que han rodeado al hombre en el ámbito mismo de la evolución, pues la sociedad se ha desarrollado a la par de los procesos académicos y económicos y ha configurado lo que hoy se denomina Globalización. Por lo tanto se deben generar concepciones claras y precisas sobre la sociedad y del hombre mismo.

Por otra parte, los trabajos de la Comisión Gulbenkian, liderada por Wallerstein (1996), permiten reconocer la evolución de las ciencias sociales y su papel en la dinámica de los siglos XVIII y XIX. La necesidad de constituir un estatuto científico para las Ciencias Sociales, perfilaría las discusiones científicas de inicios del siglo XIX y daría independencia a las ciencias sociales, legitimándolas y dándoles métodos propios con los cuales abordarían la comprensión de las nuevas realidades de un mundo moderno que ya estaba impactado por diversos cambios políticos, económicos, tecnológicos y sociales.

La enseñanza de las Ciencias Sociales debe tener en cuenta diversas estrategias y no una metodología única, lo fundamental del docente es que conozca su rol, prepare y dinamice las problemáticas traídas al aula, contextualice sus actividades y optimice los recursos, de manera que los educandos entiendan los procesos de manera eficiente, construyendo su propio conocimiento de manera crítica, propositiva y pertinente. Se debe dejar atrás el papel de transmisor de eventos, personajes y consecuencias, por el contrario el docente tiene que explorar formas dinámicas y motivantes para el aprendizaje de las Ciencias Sociales por medio de preguntas problematizadoras, explorando diferentes fuentes, generando argumentos y contraargumentos, construyendo, deconstruyendo y reconstruyendo, haciendo proposiciones, investigando y debatiendo. Pagés (2007), haciendo referencia a las prácticas pedagógicas en Ciencias Sociales, expone:

Hoy se considera que el cambio en la enseñanza de la historia pasa por cambiar el protagonismo del profesorado. Su papel tradicional de transmisor de conocimientos, con el soporte del libro

de texto, ha de dar paso a un papel de dinamizador del aprendizaje que pasa por preparar muy bien sus clases, los materiales y las actividades que proponga a su alumnado y por asumir que el alumnado sólo aprende historia si construye su conocimiento personalmente, con la interacción y el apoyo del profesor y de sus compañeros y compañeras (p. 28).

Desde la formación por competencias, Tobón (2006), las reconoce como procesos complejos que implican un desempeño con idoneidad en un determinado contexto y con responsabilidad. Igualmente desde el 2007, el Instituto Colombiano para Evaluación de Estudiantes – ICFES, propone una noción de competencia la cual ha servido para plantear los objetivos de formación, así como las estrategias de evaluación que dan cuenta de los logros alcanzados. Así las cosas el ICFES considera que:

El énfasis en la apropiación de conocimientos y pautas de acción asociadas a los contenidos se ha desplazado al desarrollo de capacidades de acción e interacción y a la apropiación de las gramáticas básicas propias de los distintos campos del saber; se trata de asegurar el desarrollo de las capacidades para vivir productivamente en la sociedad, para continuar aprendiendo y para enfrentar situaciones nuevas./.../ La competencia podría definirse como “capacidad de actuar en un contexto”, pero resulta conveniente explicitar, además de la dimensión de la acción, la de la interacción, no necesariamente comprendida en la primera. La acción puede pensarse como acción sobre algo, como actividad transformadora o creadora. Esta noción de acción es útil para el trabajo, pero no cubre las capacidades requeridas para la vida social. En la interacción es esencial la capacidad de aceptar al otro, de ponerse en su lugar; es esencial la disposición a escuchar y a conocer, la disposición a comprender. La dimensión receptiva de la competencia, que es esencial en el campo de las “competencias ciudadanas”, es importante también como disposición a aprender y como capacidad de trabajar en equipo, en todas las áreas (pp. 14-15).

La OCDE elabora evaluaciones internacionales con base en competencias, pero no son directamente un indicativo de la evaluación del currículo y de la jerarquización de temas que aún se vive en las instituciones educativas. Dichas evaluaciones deben tener en cuenta la interpretación de resultados para la modificación de los modelos de enseñanza y no del currículo mismo. En tal sentido, expone Díaz-Barriga (2005):

Entonces las diversas estrategias: aprendizaje situado, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje colaborativo, adquieren un sentido de posibilidad que podría ser interesante examinar. Es probable que el enfoque de competencias pueda mostrar su mayor riqueza si se logra incorporar de manera real en la tarea docente, en la promoción de ambientes de aprendizaje escolares. En este sentido se trataría de pasar de los modelos centrados en la información hacia modelos centrados en desempeños (p. 35).

Metodología

El paradigma definido para la presente investigación fue el Histórico Hermenéutico (Dilthey, 1980), el cual busca el significado de las expresiones humanas, teniendo en cuenta su particularidad (Martínez 2004, p. 102). Lo que se buscó fue reconocer, cómo las personas experimentan su realidad, cómo la interpretan, cómo sienten, cómo creen y hacen vida sus valores, todo ello desde el marco de su subjetividad, particularidad y en su contexto (Martínez, 2004, p. 102). La investigación, se basó en el enfoque Cualitativo. Según Martínez (2007): “La investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (p. 8). El proyecto de investigación se enmarcó en el diseño etnográfico (Martínez, 2007), pues buscó comprender las realidades actuales de forma natural, real y fiel, sin intrusión alguna o contaminación de medidas formales o problemas preconcebidos de las prácticas pedagógicas.

En el diseño de investigación etnográfica, existen varias ramas según el tipo de trabajo y su tamaño. En este caso, el método seleccionado fue la microetnografía, porque se describieron procesos y fenómenos culturales, sociales, pedagógicos y didácticos que acontecieron al interior de las aulas estudiadas, hecho que permitió la caracterización de las Prácticas Pedagógicas de los maestros de Ciencias Sociales de la institución estudiada.

El proceso de caracterización, se desarrolló en tres momentos, cada uno relacionados con los tres objetivos específicos de la investigación. El primer momento buscó reconocer la relación entre la política formativa nacional y la apuesta formativa institucional, para lo cual se realizó un análisis documental donde se tuvieron en cuenta el documento de lineamientos curriculares y estándares básicos de competencias para ciencias sociales y los documentos institucionales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el plan de área en Ciencias Sociales y los planes de asignatura de Ciencias Sociales referidos a los grados sexto a undécimo.

Hallazgos

La política formativa nacional por competencias se consolidó en el 2004 con la expedición por parte del Ministerio de Educación Nacional del Documento N° 3: Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanía, cuyo punto de partida fueron los Lineamientos Curriculares (MEN, 2002). Se hace una propuesta curricular para la enseñanza de la misma, donde plantea desde un enfoque problematizador y la estructura pedagógica abierta, flexible, integrada y en espiral, a través de ámbitos conceptuales, ejes generadores, preguntas problematizadoras y desarrollo de competencias, para que los estudiantes desarrollen y alcancen un saber social fundado desde una actitud crítica, propositiva y adecuada. Lo anterior conlleva asumir grandes retos y cambios en las prácticas educativas y pedagógicas y a promover la investigación dentro de unos ambientes de aprendizaje glocalizados (MEN, 2002).

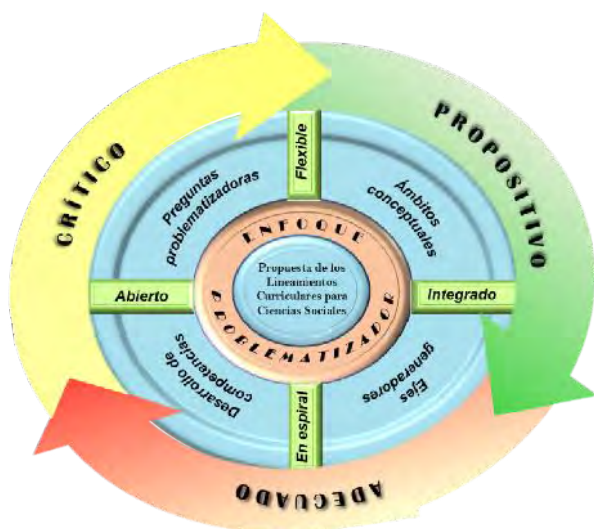


Figura 1. Propuesta de los lineamientos curriculares para la enseñanza del área de ciencias sociales. Fuente: Autores.

El Ministerio de Educación Nacional en el documento Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanía, expone la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas tradicionales, que privilegian la transmisión y memorización de contenidos, por el de calidad educativa; lo cual no es solo rendimiento académico, sino desarrollar competencias en Ciencias Sociales, partiendo de una situación deseada, evaluando constantemente los avances en el saber hacer, saber saber, saber ser y saber convivir y donde están comprometidos los recursos, el liderazgo y el saber de los docentes en un esfuerzo colectivo por el mejoramiento continuo.

A pesar, de que los Estándares Básicos de Competencias son un referente común, no afectan la autonomía educativa, ni la atención a la diversidad, porque plantean el qué y este debe ser adaptado al contexto de cada institución educativa. Los estándares buscan desarrollar en el estudiante, competencias que conlleven al saber saber, saber hacer, saber ser y saber convivir, en situaciones de su complejidad social y cultural, que requieren la aplicación creativa, crítica, flexible, ética y responsable de conocimientos, habilidades y actitu-

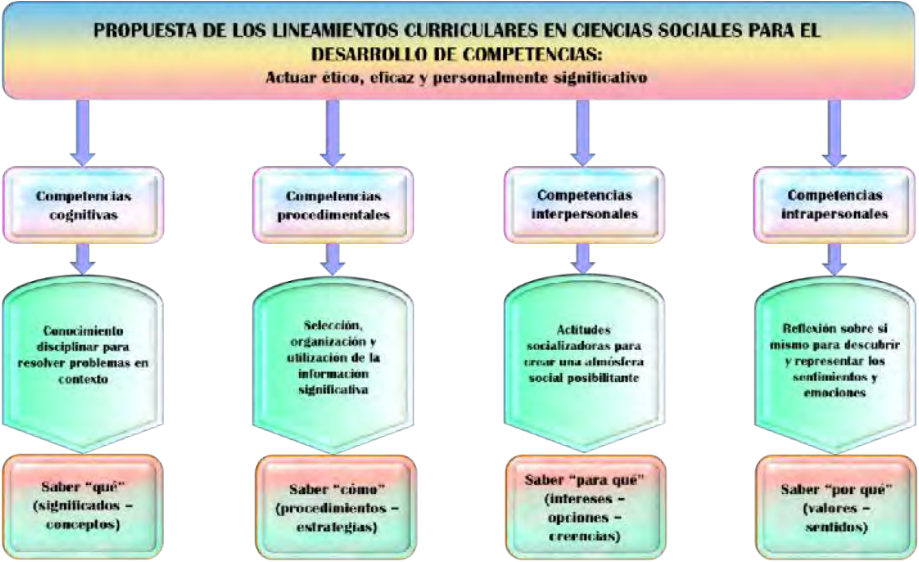


Figura 2. Propuesta de los lineamientos curriculares en ciencias sociales para el desarrollo de competencias. Fuente: Autores.

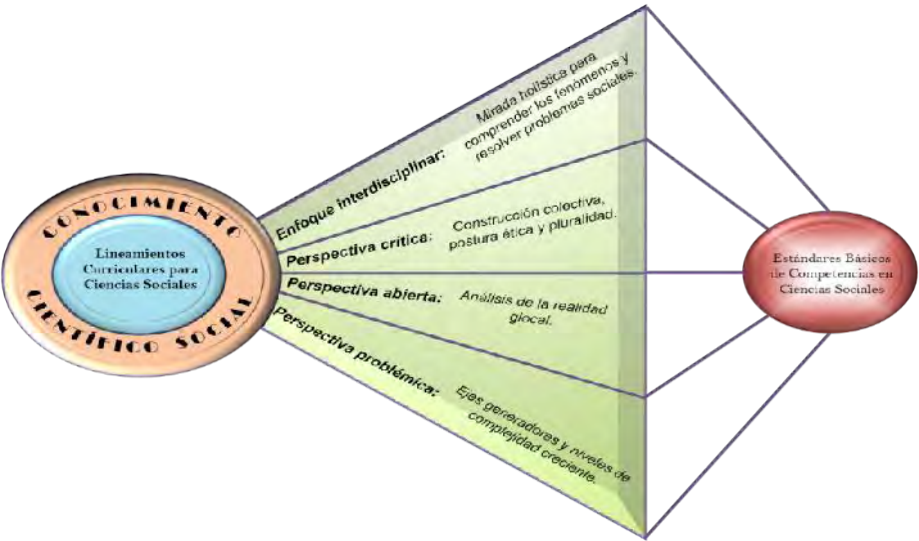


Figura 3. Estructura de los lineamientos curriculares de ciencias sociales base para la construcción de los estándares básicos de competencias en ciencias sociales. Fuente: Autores.

des que el educando logra alcanzar de manera gradual en la medida que avanza en los diferentes niveles de educación, conocidos como niveles de complejidad creciente (en espiral), en coherencia con el desarrollo del niño en función del aprendizaje. Se busca acompañar al niño, hacia construcciones conceptuales más complejas, teniendo como punto de partida las concepciones alternativas o presaberes (MEN, 2004).



Figura 4. Propuesta de los estándares básicos de competencias en ciencias sociales. Fuente: Autores.

La revisión de la apuesta formativa institucional, primer objetivo de esta investigación, se realizó a través del análisis de los siguientes documentos institucionales: El Proyecto Educativo Institucional (PEI), el plan de área de Ciencias Sociales y los planes de asignatura de Ciencias Sociales y Ciencias Políticas y Económicas de la Educación Básica Secundaria y Media de la institución. Se inicia entonces, con el análisis de la coherencia entre la política nacional de formación por competencias y los planes institucionales.



Figura 5. Estructura de los estándares básicos de competencias en ciencias sociales (MEN, 2004). Fuente: Autores del proyecto.

El análisis realizado a través de la Matriz de análisis documental se aborda desde tres (3) categorías generales: Epistemología, pedagogía y didáctica, identificadas a través de la profunda revisión teórica que soporta la investigación. Estas categorías contienen unos aspectos y unas subcategorías base, que conducen a una estructura más detallada de la misma. Al respecto Hurtado (2000), dice:

Las categorías pueden contener (y por lo general contienen) subcategorías. Cada investigador elabora su propia lista de categorías. Las categorías se definen por las relaciones entre los objetos, y en este caso, por las relaciones entre los contenidos de las unidades informativas y el tema. Implican la identificación de diferencias y semejanzas y la agrupación en conjuntos (p. 111-112).

Análisis documental de los estándares básicos de competencias en ciencias sociales

Categoría general epistemología

La fundamentación epistemológica contribuye a dar sentido científico a cualquier área del conocimiento y construir posibles respuestas a las preguntas: ¿qué enseñar?, ¿para qué enseñar? y ¿por

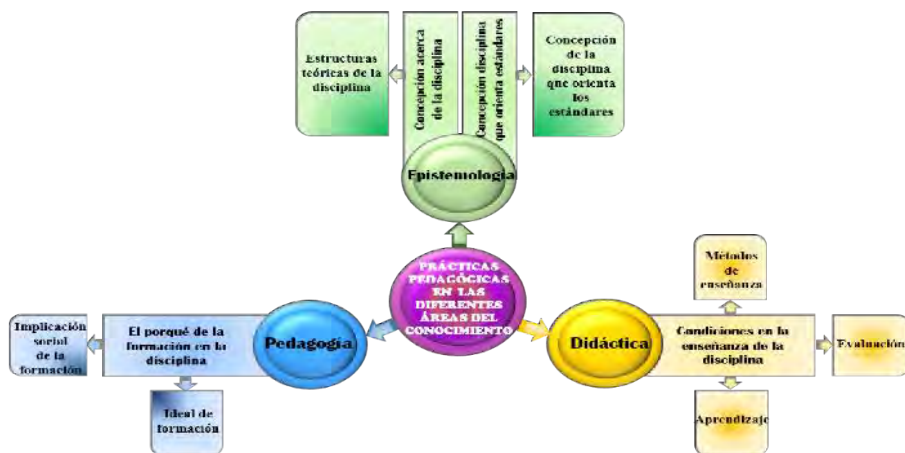


Figura 6. Estructura general definida para el análisis documental / Ruta metodológica para la recolección de la información. Fuente: Autores,

qué enseñar? Domínguez (2004) citando a Benejam y Pagés (1997, p. 12) afirman que: “El análisis de los supuestos epistemológicos permite comprender las finalidades que se proponen en la enseñanza de las Ciencias Sociales, los criterios que rigen la selección de los contenidos, sus preferencias metodológicas y sus prácticas evaluativas” (p. 7).

El fundamento de las prácticas pedagógicas debe ser la epistemología y según Domínguez (2004) citando a Rozada (1997, p. 163) expresa:

Toda docencia que se quiera llevar a cabo sin un dominio mínimo de la epistemología de lo que se enseña está condenada a reducir la formación a la mera resultante de la interacción del niño con el adulto que le cuida, porque sin la referencia epistemológica es imposible concebir un proyecto formativo que apunte a tirar del conocimiento ordinario en la dirección del conocimiento académico, y ese proyecto es imprescindible para convertir en mero entretenimiento en verdadera docencia (p. 6).

Realizado el análisis documental desde la categoría general Epistemología, emergieron 38 categorías inductivas desde el docu-

mento vivo y las respectivas unidades de análisis, que dan cuenta del sustento epistemológico de los estándares básicos de competencias de Ciencias Sociales. Entre las categorías inductivas más recurrentes se tienen: Visión de ciencia Positivista; la ciencia basada en la perspectiva del sujeto que observa y asigna sentidos a la realidad; la ciencia como hipótesis útiles para comprender la realidad; la ciencia como disciplinas científicas que buscan comprender la compleja trama de relaciones de la realidad; reconocimiento de las limitaciones de las Ciencias Sociales y naturales en la explicación de las realidades sociales; las teorías científicas están en constante revisión y reformulación; la ciencia se construye en comunidades científicas que debaten y confrontan hallazgos; el trabajo científico es llevado al debate ante sus pares para aprobar, reevaluar o aprobar; la interdisciplinariedad ayuda develar y a solucionar problemas sociales, científicos y tecnológicos; la visión disciplinar de la ciencia es insuficiente ante la complejidad de la realidad; el objeto de estudio de las Ciencias Sociales es la comprensión y reflexión sobre la sociedad. Teniendo en cuenta las características similares entre las categorías inductivas, éstas se integran en ocho (8) categorías más amplias y comprehensivas, llamadas axiales y son: Visión de ciencia Positivista, características de la ciencia propuesta por los estándares, la ciencia en constante revisión y reformulación, comunidades científicas, la enseñanza de la ciencia desde la transversalidad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, características de los científicos, características de las Ciencias Sociales y estructura de los estándares en Ciencias Sociales.

En la Epistemología, los Estándares Básicos en Competencias, buscan desde la ciencia, comprender la compleja trama de relaciones de la realidad, reconociendo las limitaciones que ella tiene. Las teorías científicas desarrolladas desde las comunidades de investigadores, han estado en constante construcción, revisión y resignificación en cada período histórico, donde se debaten, reevalúan o aprueban hallazgos. En el siglo XIX, las Ciencias Sociales debían ser demostradas y verificadas de la misma forma que las Ciencias Naturales, por

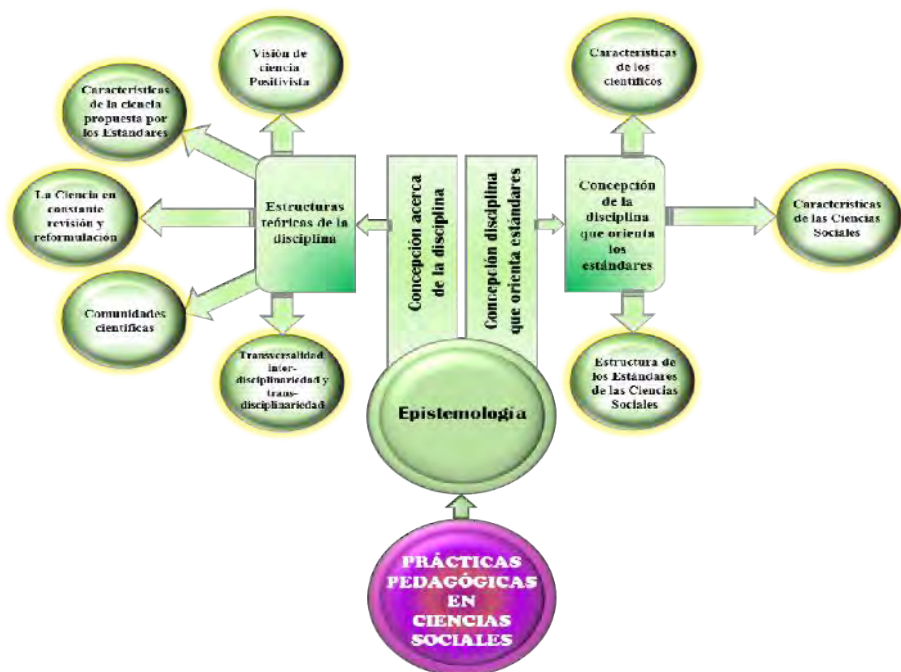


Figura 7. Categorías axiales de la categoría general epistemología de los estándares básicos de competencias en ciencias sociales. Fuente: Autores.

lo tanto el objetivo fundamental de la primera era la de explicar los fenómenos sociales, desde una perspectiva de leyes causales y de forma matemática, enmarcada en los principios de la ciencia Positivista (UECS-1), Unidad de Estándares Ciencias Sociales (UECS⁵). Los enunciados sociales debían coincidir lo observado con el análisis experimental. Así, para el enfoque Positivista, los grandes principios y verdades de las ciencias estaban siendo descubiertas rápidamente y en muy poco tiempo se completarían como la verdad absoluta

5 De aquí en adelante UECS, debe entenderse como Unidad de Estándares en Ciencias Sociales, referido al documento del Ministerio de Educación Nacional de Colombia sobre los Estándares en Ciencias. El número que aparece después del guion se refiere a la numeración consecutiva que se le da a la unidad de análisis identificada en el documento referido

(UECS-2), no dando cabida a nuevos procesos de pensamiento y de comprensión de los fenómenos sociales.

Desde los estándares básicos de competencias, la concepción de ciencia agrupa unas características específicas, se parte del valor que tiene para el científico o la subjetividad, se basa en la perspectiva del sujeto que observa y de acuerdo a sus concepciones alternativas y a su contexto, asigna significados de la realidad (UECS-3). Dichos significados son válidos, pero deben ser descritos, registrados, interpretados y comprendidos a la luz de la ciencia, como la disciplina científica que busca dar respuestas contextualizadas a la compleja trama de las relaciones sociales, la interrelación entre los hechos y las razones que se ocultan tras los eventos (UECS-6). La comprensión de los problemas sociales no debe hacerse desde una mirada unidisciplinar, sino a partir de la integración de saberes que generen una mirada holística de la realidad, en coherencia con una de las características que proponen los Estándares Básicos de Competencias, al reconocer que las Ciencias Sociales son limitadas para explicar las realidades sociales (UECS-7). Ante la evolución de la sociedad y la compleja trama de los problemas que surgen, la ciencia debe estar en constante autocuestionamiento, revisión y reformulación (UECS-11), porque los paradigmas, las teorías y los métodos de comprensión de la realidad social, son aproximaciones que corresponden a determinados momentos histórico-culturales que se transforman con el desarrollo mismo de las sociedades (UECS-12). La práctica pedagógica de los docentes de Ciencias Sociales, deben tener en cuenta que los procesos de investigación no se dan en solitario, por el contrario, se trata de un trabajo colegiado de comunidades científicas que debaten, confrontan hallazgos (UECS-13) y siguen líneas de investigación en paradigmas compartidos y aceptados plenamente. Según Kuhn (2011), una comunidad científica se define com

Una comunidad científica es aquel grupo de personas que practican conjuntamente una profesión científica y que están ligados por elementos comunes para llevar a cabo la resolución de metas y objetivos de su investigación; es decir, realizan su proyecto

basados en un paradigma compartido que es aceptado plenamente. Los miembros de una Comunidad Científica participan de una misma educación, basada en libros de texto y conferencias de una tradición científica determinada. Eso permitirá que haya una gran comunicación en el grupo y una adecuación de juicios que, sin embargo, no excluirá las discrepancias. Además el grupo científico se puede dedicar a los aspectos más sutiles de la investigación porque no tiene que justificar los principios teóricos ni los conceptos utilizados en su campo (p. 18).

Por lo anteriormente expuesto y a la luz de los estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales, el docente del área, debe tener presente las características del científico, como son: formularse preguntas, plantearse hipótesis, buscar evidencias, analizar información, rigurosidad en los procedimientos, la comprensión de los problemas sociales desde diferentes puntos de vista, además de confrontar sus hallazgos y conclusiones con otras experiencias de manera ética y por las aplicaciones que se hagan de ellas (UECS-22). El estudio de los fenómenos sociales a nivel local, nacional y global, debe tener una mirada interdisciplinar y transdisciplinar, ya que ésta ayuda a develar nuevos u ocultos problemas que al análisis de corte disciplinar no permiten vislumbrarlos (UECS-17). De otro lado, no es posible pensar en aprendizajes auténticos en ciencias que no signifiquen relaciones profundas y armónicas con otras áreas, cómo las matemáticas y el lenguaje (UECS-21). Dichas relaciones da como resultado la interacción entre dos (2) o más áreas, generando un enriquecimiento recíproco y la constante modificación de los conceptos fundamentales acorde al devenir de los tiempos (UECS-20). Por lo anterior, es imposible concebir que el ser humano logre comprender el mundo y desenvolverse en él sin una formación científica básica (UECS-24), lo cual se plantea en la estructura de los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales, que propone un currículo problematizador, conceptual y social (UECS-31), con niveles de complejidad creciente (UECS-32), donde se abordan las relaciones entre la historia y la cultura (UECS-37), relaciones espaciales y ambientales (UECS-39), relaciones ético – políticas (UECS-42), para el desarrollo

de competencias que conlleven a una formación crítica y transformadora de la sociedad (UECS-34).

Categoría general pedagogía

En segundo momento se analizó la categoría general Pedagogía, desde el aspecto: el porqué de la formación en la disciplina, con dos (2) subcategorías: ideal de formación e implicación social de la disciplina. Valencia (2004) expresa sobre la pedagogía de las Ciencias Sociales:

La enseñanza de las Ciencias Sociales debe concentrarse cada día más en buscar que los estudiantes adquieran las habilidades que los lleven a conocer e interpretar los hechos, hacer un análisis crítico de los procesos, formular y sustentar hipótesis que den cuenta de su propia construcción de significado y aproximarse más responsablemente a los conflictos y dilemas del presente (p. 91).

El ideal de formación estructurado en la matriz documental, guarda coherencia con las cuatro (4) grandes metas propuestas en los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales: favorecer el desarrollo del pensamiento científico, desarrollar la capacidad de seguir aprendiendo, desarrollar la capacidad de valorar críticamente la ciencia y aportar a la formación de hombres y mujeres miembros activos de una sociedad (MEN, 2004, pp. 105-108). Por lo tanto, la educación en ciencias tiene en ello un papel fundamental al aportar a la formación de seres humanos solidarios, capaces de pensar de manera autónoma, de actuar de manera propositiva y responsable en los diferentes contextos en los que se encuentran (UECS-63). Emergieron 24 categorías inductivas, que dan cuenta de la propuesta pedagógica de los Estándares Básicos de Competencias de Ciencias Sociales. Teniendo en cuenta las características similares entre las categorías inductivas, éstas se integran en tres (3) categorías axiales y son: formar en las lógicas de la ciencia, características del maestro de ciencia e implicación social de la formación en ciencia.

Formar en Ciencias Sociales es consolidar ciudadanos analíticos, críticos, éticos y transformadores de su realidad (UECS-64), en coherencia con los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales (MEN, 2002), donde se plantea que:

Conciliar las características y conceptos fundamentales del área con los objetivos de la educación, los intereses de las y los estudiantes y la pertinencia de lo que se enseña, para coadyuvar a formar hombres y mujeres que, de una manera crítica, propositiva y adecuada, afronten la problemática de la sociedad local, nacional y global (p. 11).

En el análisis documental en la categoría general pedagogía, es significativa la categoría axial, llamada: formar en las lógicas de las ciencias, lo cual implica, ofrecer a cada estudiante las herramientas conceptuales y metodológicas, para que puedan explorar, interpretar y actuar en el mundo, donde lo único constante es el cambio (UECS-45). La enseñanza se debe fundamentar desde los primeros años, pues si esta formación se posterga, cada vez es más difícil modificar las concepciones alternativas que a la postre terminan dificultando el proceso de aprendizaje científico (UECS-46). Al formar en Ciencias Sociales, se pretende desarrollar el pensamiento científico y analítico, siempre con una postura crítica y ética (UECS-48). Desde esta perspectiva, el futuro ciudadano estará en capacidad de evaluar la calidad de la información que circula desde los medios masivos de comunicación y en las redes sociales, enriquecerse de miradas diferentes a la suya y a cambiar de opinión ante datos contundentes o convincentes (UECS-50).

Formar en la lógica de las ciencias, también implica el desarrollo de compromisos personales y sociales, que permitan la adopción de posturas éticas, tanto a docentes como estudiantes en la resolución de los problemas sociales (UECS-60), actuando con carácter inclusivo (UECS-73), buscando desarrollar el pensamiento holístico (UECS-61), para que comprendan y mejoren su entorno (UECS-72). Para lograr el ideal de formación, los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales, invitan al docente a convertirse en

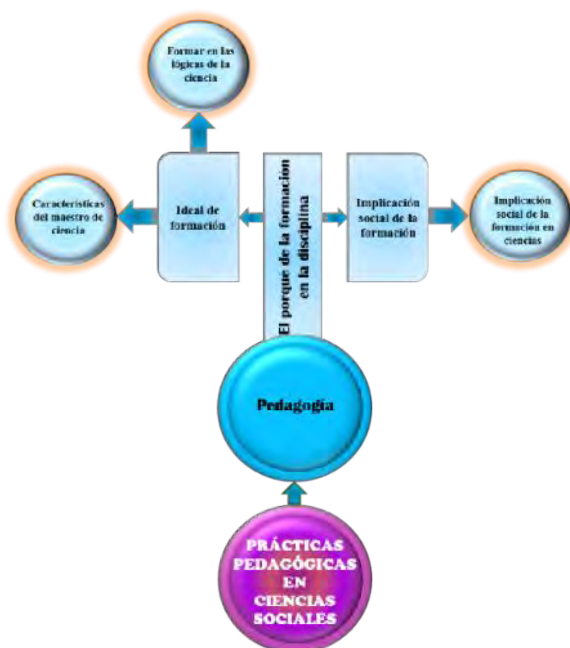


Figura 8. Categorías axiales de la categoría general pedagogía de los estándares básicos de competencias de ciencias sociales. Fuente: Autores.

un maestro investigador dentro y fuera del aula, crítico de su propia práctica pedagógica (UECS-77), que fomente la constitución de pequeñas comunidades científicas con los estudiantes (UECS-75) y docentes (UECS-81), animador constante para compartir las experiencias exitosas con otros docentes (UECS-82), debatiendo sus posturas y profundizando en conocimientos.

Categoría general didáctica

En tercer momento se analizó la categoría general Didáctica, desde el aspecto: condiciones en la enseñanza de la disciplina, con tres (3) subcategorías: Aprendizaje, métodos de enseñanza y evaluación. El docente debe ser responsable de lo que enseña, pero también debe tener en cuenta los presaberes de los estudiantes para hacer la deconstrucción y reconstrucción del conocimiento con significado. Según Pagés (2012)

El objeto de estudio que ocupa a la didáctica de las Ciencias Sociales es la relación alumno, profesor y el saber escolar, para ello se elaboran conocimientos teórico-prácticos. Estos conocimientos emergen de la práctica y se dirigen a la práctica, de esta manera surge el vínculo entre la didáctica de las Ciencias Sociales y la enseñanza de Ciencias Sociales, porque la didáctica de las Ciencias Sociales se nutre de los conocimientos que forman parte de la práctica de enseñar contenidos sociales (p. 182).

A partir de los Estándares Básicos de Competencias, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia ofrece algunas orientaciones para la educación Básica y Media, como son: el valor de los aprendizajes significativos, una pedagogía que tiene presente niveles de complejidad en el aprendizaje, trabajar desde una mirada interdisciplinaria, la importancia de la participación activa de los estudiantes en su aprendizaje, el trabajo colaborativo en el aula y una evaluación diferente (MEN, 2004, pp. 108-112). Emergieron 36 categorías inductivas, que dan cuenta de la apuesta formativa nacional en Ciencias Sociales. Entre las categorías inductivas más recurrentes se tienen: El interrogarse y construir explicaciones de su mundo, condición vital del niño; la formación científica debe respetar el desarrollo de la complejidad en el niño; la enseñanza basada en la indagación permite comprensiones más complejas; aprender en contexto es aprender significativamente; importancia de los saberes culturales en los procesos de enseñanza; importancia de concepciones alternativas en los procesos de enseñanza; uso de metodologías creativas para comprender la realidad social; la enseñanza debe ser contextualizada, flexible y globalizada; importancia de trabajar conceptos de interés y fundamentales para el desarrollo del ser humano; necesidad de seleccionar conceptos claves para el logro de comprensiones más abstractas; las concepciones de la ciencia influyen su enseñanza; evaluación holística; evaluación que oriente el proceso de enseñanza; evaluación que reconozca el alcance de la formación en ciencias. En la categoría general Didáctica y teniendo en cuenta las características similares entre las categorías inductivas, éstas se integran en ocho (8) categorías axiales, la cuales son: características de los aprendiza-

jes, el desarrollo del niño en función del aprendizaje, la indagación, importancia del contexto y los saberes culturales, procesos que no facilitan el aprendizaje, concepciones alternativas, características de la enseñanza en ciencias y la evaluación.

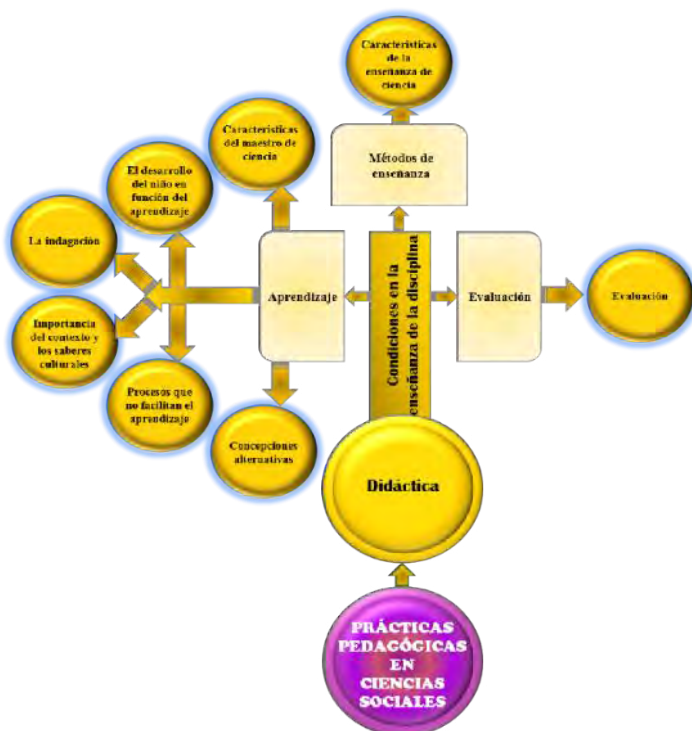


Figura 9. Categorías axiales de la categoría general didáctica de los estándares básicos de competencias de ciencias sociales. Fuente: Autores.

El aprendizaje de Ciencias Sociales implica la transversalidad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad (UECS-86). La particularización del conocimiento ha conllevado a ver el mundo de manera fragmentada e incluso hiperespecializada desde cada disciplina, lo cual dificulta en gran medida el abordaje de los problemas sociales de manera holística. Por lo tanto, los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos en Competencias de Ciencias Sociales, proponen establecer puentes entre los distintos saberes, formando así procesos interdisciplinarios de enseñanza y aprendizaje. Cada disciplina

tiene sus propios conocimientos, lenguajes y procesos autónomos, lo que dificulta en gran medida la comunicación entre las diferentes disciplinas, pero todas están influenciadas por reflexiones internas y externas, por lo tanto pueden ser permeadas unas con otras y de esta manera se están generando nuevos descubrimientos en los estudios de los fenómenos sociales, contribuyendo a la complejidad del pensamiento y a la transdisciplinariedad de los procesos de aprendizaje (UECS-86 y UECS-121).

El ser humano como ser social, es complejo y se desenvuelve en su propia realidad, pero para estudiarla es necesario asumirla desde lo transversal, interdisciplinar y transdisciplinar. Asimismo, para iniciar la enseñanza de las Ciencias Sociales, desde los primeros años, es de vital importancia que los docentes tengan presente el desarrollo del pensamiento de niños y niñas, su capacidad para interrogarse, para construir explicaciones de su mundo, en definitiva sus prácticas pedagógicas deben respetar los procesos del niño en función del aprendizaje (UECS-88). El maestro debe ser un animador constante para que el estudiante reflexione sobre su propio desarrollo, sobre el funcionamiento de los grupos sociales a los que pertenecen y sobre sus relaciones con el medio ambiente y de esta manera se inicie en el camino como científico social (UECS-87). La indagación es el motor del científico social, porque su objetivo es fomentar la investigación constante y generar nuevos conocimientos, alcanzando comprensiones cada vez más complejas (UECS-90) y cuando se logra aplicar un conocimiento aprendido en un contexto a otro diferente, se puede decir que el aprendizaje fue significativo (UECS-92). Para que el aprendizaje tenga significación en el estudiante, se deben tener en cuenta los saberes culturales (UECS-93) y las experiencias previas, pues tienen un sentido y dan explicación a la realidad en la que el niño o la niña han vivido, por lo tanto se deben dosificar los nuevos conocimientos a partir de los ya existentes para reducir al mínimo las dificultades de aprendizaje. Las concepciones alternativas al ser un elemento constitutivo del proceso de enseñanza y básico para el aprendizaje, deben tener un papel activo en las Ciencias Sociales,

porque la idea es que el estudiante enfrente su conocimiento previo con los conceptos científicos, con el ánimo de que surjan nuevas preguntas que conduzcan a construcciones conceptuales más complejas (UECS-101), por ello, es necesario que el aprendizaje de las Ciencias Sociales esté estrechamente relacionado con la formulación de inquietudes y la búsqueda de solución a problemas (UECS-103). Las concepciones alternativas están influenciadas por la cultura en la cual se ha criado el estudiante, generan en él unas características propias de comportamiento y aprendizaje, por lo tanto guían sus acciones (UECS-108) y es aquí donde el docente debe diseñar metodologías creativas de enseñanza (UECS-110) basadas en la vida diaria y dar explicación de los problemas sociales (UECS-109). La enseñanza de las Ciencias Sociales tiene que estar ligada a ese accionar del contexto, donde los maestros y las maestras no deben hacer una comprensión descontextualizada de los Lineamientos Curriculares y de los Estándares Básicos de Competencias (UECS-106) y es necesario desde sus prácticas pedagógicas, el concurso de una serie de acciones concretas de pensamiento, investigación y producción (UECS-107).

Los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales, plantean las características de la enseñanza en ciencias (UECS-104 a UECS-128), donde en primer lugar tiene que estar mediada por la propuesta curricular de la institución educativa, que facilite la reestructuración conceptual desde los procesos cognitivos y el aprendizaje significativo (UECS-104), porque las Ciencias Sociales no deben ser un área aislada dentro del funcionamiento institucional. El contexto escolar, es el espacio propicio para que los estudiantes comprendan desde la práctica los conceptos de interés y fundamentales de las Ciencias Sociales (UECS-118), tales como democracia, ciudadanía, convivencia, axiología, ética, desarrollo sostenible y economía, entre otros. Es por esto que esta práctica social, asume en la escuela unas connotaciones especiales en la enseñanza (UECS-105).

La enseñanza en ciencias debe formar en competencias científicas basadas en el aprender-haciendo (UECS-112), para que desarrollen en el estudiante una mejor comprensión conceptual y con su -

cientos oportunidades y apoyo para la reflexión (UECS-111), donde se construyan colectivamente posiciones y posturas éticas, que no necesariamente son homogéneas, sino que respetan la pluralidad del ser humano, en la búsqueda del mejoramiento continuo que transforma las condiciones adversas que limitan al ser humano. Las explicaciones de la realidad y las posiciones que se asumen de ella, deben ser deconstruidas a través de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (UECS-115) y de esta manera comprender la individualidad del ser humano y la necesidad de aceptar las demás construcciones que se tienen del mundo. El reconocimiento de la pluralidad, la identificación de puntos de vista divergentes, la posibilidad de sustentar y de argumentar cada una de las posiciones de cómo se interpreta y comprende la realidad, es la puerta de entrada a la formación crítica. Por ello, proporcionar los espacios para que los estudiantes tengan la oportunidad de poner a prueba sus construcciones de significado, es vital. A partir de allí, reestructurarlas para entender el mundo que los rodea con una mayor profundidad (UECS-116).



Figura 10. Las concepciones alternativas y las conceptualizaciones propias de las ciencias sociales, mediadas por la propuesta curricular institucional.

Fuente: Autores.

El entendimiento del mundo que rodea a cada estudiante desde las Ciencias Sociales, hace posible la formación de un ser glocal, donde se comprende como lo global hace presencia en lo nacional, regional y local (UECS-113). Las instituciones educativas deben flexibilizar el diseño curricular, pero surge la pregunta sobre los contenidos a enseñar, ante lo cual los estándares básicos de competencias, proponen que hay que privilegiar la profundización sobre el cubrimiento de los contenidos (UECS-117). El ser glocal, nace con la necesidad del hombre de entender como la globalización está influenciando las culturas nacionales, regionales y locales, por lo tanto las Ciencias Sociales debe ocuparse de profundizar en los procesos económicos, sociales y culturales, analizar el impacto y la variación que trae consigo el nuevo orden mundial. Para Amodio (2003):

Articular lo local con lo global en el espacio específico que nuestra acción educativa crea cotidianamente, creando redes reales y virtuales, que permitan a docentes y educandos acceder a nuevas fuentes de saber y, al mismo tiempo, aportar con lo propio a los otros tantos individuos, grupos y pueblos que acceden a la red global... Nuestros alumnos deberán ser navegantes de este nuevo universo, con la capacidad de dominar los elementos adversos y con la fuerza de una estrategia que lleve a sus pueblos dentro del horizonte de la nueva historia que el milenio nos depara (p. 87).

La enseñanza de las Ciencias Sociales es un proceso guiado e intencionado y desde el enfoque del aprendizaje colaborativo. Los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales al promover el aprendizaje colaborativo, está en coherencia con el formar en las lógicas de las ciencias, porque este proceso enfatiza también en el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la construcción conjunta de conocimientos (Collazos & Mendoza 2006, citando a Bruffe 1995, p. 65)

Los procesos de enseñanza dependen del docente, de su formación profesional, de las concepciones que se tenga de la actividad científica y de la comprensión de los conceptos básicos de las

Ciencias Sociales. Se parte de la premisa de que los maestros que están de la mano con los avances de las ciencias y del quehacer de los científicos, constituyen una práctica pedagógica acorde a las necesidades de formación en el contexto de la globalización (UECS-127). El docente de Ciencias Sociales debe realizar la evaluación constante de sus prácticas pedagógicas, mediante la reflexión e incluso con la colaboración de maestros de la misma área y las afines, buscando soluciones a los distintos problemas que se presentan en el quehacer pedagógico (Domínguez y Sánchez, 2004, p. 407). La docencia debe ir de la mano con la reflexión y la investigación porque orientan, deconstruyen, reconstruyen y resignifican la práctica. Ser docente de Ciencias Sociales, implica una reflexión e investigación constante de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que junto con el contexto, son el insumo necesario para la reestructuración de criterios de evaluación de manera abierta, flexible y adecuada. Por lo tanto, no solo se deben evaluar los aprendizajes de los estudiantes, sino también la programación, los proyectos, la metodología, los recursos y las actividades, ya que contribuyen al mejoramiento continuo de la práctica y de la institución educativa.

Los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales, plantean que la evaluación es necesaria para identificar fortalezas y oportunidades de mejoramiento, que a través de diferentes herramientas permiten determinar qué están aprendiendo realmente los estudiantes y a partir de estos procesos resignificar los objetivos propuestos con base en los ritmos de aprendizaje y los vacíos detectados en los estudiantes (UECS-130). Por lo tanto, la evaluación debe ser permanente y la luz sobre el camino recorrido para la retroalimentación de la enseñanza y el aprendizaje (UECS-129).

Coherencia del proyecto educativo institucional frente a la política formativa nacional por competencias

Este análisis se debe iniciar definiendo el concepto de coherencia, el cual se toma desde el Consejo Nacional de Educación Superior de Colombia CESU (2014):

Coherencia. Es el grado de correspondencia entre las partes de la institución y entre éstas y la institución como un todo. Es también la adecuación a los propósitos institucionales de las políticas y de los medios disponibles. Asimismo, alude al grado de correlación existente entre lo que la institución dice que es y lo que efectivamente realiza (p. 5).

Desde lo epistemológico, el PEI plantea una formación crítica y transformadora de la sociedad, enmarcada desde el enfoque pedagógico sociocrítico de Paulo Freire (UPEI-8), Unidad Proyecto Educativo Institucional (UPEI⁶), donde la juventud y niñez comprendan los fenómenos que lo rodean, donde todas las personas tengan la posibilidad de educarse, desarrollar plenamente sus capacidades y vivir con dignidad; lograr que los estudiantes generen una conciencia crítica y reflexiva, para que de esta manera él pueda manejar su propio criterio. Su propósito es velar por la formación de un hombre libre y autónomo, en coherencia con los estándares básicos en competencias, los cuales proponen una Ciencias Sociales al servicio de una formación crítica y transformadora de la sociedad (UECS-34). La institución educativa expresa en el modelo pedagógico, la búsqueda de una formación integral, donde la espiritualidad y la orientación escolar vayan de la mano con los procesos de aprendizaje y así les permita a los estudiantes enriquecerse y crecer en todas sus dimensiones (UPEI-3), aportando a una enseñanza interdisciplinar de gran poder estructurante (UECS-18), procesos básicos para la enseñanza de la ciencia desde la transversalidad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad.

Como parte del Plan de Estudio, el PEI establece el desarrollo de Proyectos Pedagógicos por cada una de las áreas, cuya función es la de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos,

6 De aquí en adelante UPEI, debe entenderse como Unidad Proyecto Educativo Institucional, referido al documento del proyecto educativo institucional, de la institución estudiada. El número que aparece después del guion se refiere a la numeración consecutiva que se le da a la unidad de análisis identificada en el documento referido.

habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada (UPEI-4). De igual manera está propuesto en los estándares básicos de competencias, que establece que el aprendizaje auténtico en ciencias, requiere de relaciones profundas con otras áreas (UECS-21).

Continuando con el análisis de la coherencia del PEI con la política formativa nacional por competencias, se aborda desde una segunda categoría general, Pedagogía. Por lo anterior es pertinente partir del objetivo de ésta en la institución educativa, el cual es reflexionar sobre la teoría y la práctica educativa, para impulsar acciones concretas de transformación y lograr un modelo congruente que responda a las intencionalidades y a los contextos. De allí, que desde el modelo pedagógico sociocrítico, las dinámicas de clase activas serán las que determinen un aprendizaje verdaderamente participativo y por eso se apuesta por la Educación Popular para el desarrollo del pensamiento crítico y de la capacidad de transformación de los saberes (UPEI-13 y UPEI-14). Pérez (2003), expone:

Fe y Alegría concibe y asume la Educación Popular como una propuesta ética, política y pedagógica para transformar la sociedad, de modo que los pobres y excluidos se conviertan en sujetos de poder y actores de su vida y de un proyecto humanizador de sociedad y de nación (p. 15).

El PEI, desde el estudio de contexto, referencia que la institución educativa se encuentra inmersa en una realidad marcada por la pobreza, la desigualdad, la injusticia social y la falta de oportunidades, lo cual puede llevar al niño y al joven a que sus proyectos y metas sean limitados hacia el futuro pues su condición económica obstaculiza sus aspiraciones (UPEI-22). Por lo tanto, en la misión expone explícitamente que la enseñanza está dirigida a la población empobrecida y excluida, para contribuir a la transformación de la sociedad y busca acoger a todas las personas teniendo en cuenta su diversidad cultural, sus talentos, su contexto social y sus potencialidades, para encausarlas y encaminarlas hacia una productividad personal que aporte a la transformación del tejido social.

Desde la didáctica, el PEI tiene en cuenta el fundamento psicológico del niño y se pregunta por la manera como el sujeto construye el conocimiento y sus posibilidades de crecimiento en las diferentes dimensiones, sin apartarse de sus procesos de desarrollo (UPEI-28). Los estándares básicos de competencias respaldan este fundamento al plantear el respeto por el desarrollo de la complejidad en el niño en función del aprendizaje (UECS-88). El contexto al generar saberes culturales, es un insumo para la práctica pedagógica del docente, el cual por medio de uso de metodologías creativas, lleva al estudiante a comprender la realidad social (UECS-110). En este orden de ideas, la institución educativa utiliza estrategias de enseñanza propias, donde reconoce que el conocimiento se construye desde la problemática cotidiana, los valores sociales y las posiciones políticas, priorizando las necesidades, intereses y problemáticas del entorno inmediato. En este mismo sentido, desde el PEI se formulan cinco (5) estrategias de enseñanza a saber: la enseñanza por proyectos, la educación personalizante, la guía de aprendizaje por problemas, la investigación como estrategia pedagógica y la enseñanza para la comprensión (UPEI-34), siendo evaluadas para medir su impacto en la calidad educativa. Se trata de promover una experiencia formativa orientada a la producción de ideas y prácticas innovadoras (UPEI-34).

Partiendo de las concepciones alternativas, los contenidos a desarrollar no son exclusivamente de carácter cognitivo, sino que también se ponen en juego otros procesos como lo procedimental en el saber hacer, lo actitudinal en los valores que se forman a través de los aprendizajes y en la concreción explícita de productos o acciones que permitan evidenciar que dichos aprendizajes pueden transformar la realidad del estudiante (UPEI-31), por medio de estrategias metodológicas para el desarrollo de las propuestas desde un marco teórico y aporte conceptual (UPEI-38) y en este mismo sentido, los Estándares Básicos de Competencias invitan a construir propuestas curriculares que permitan el debate de teorías y la reestructuración conceptual (UECS-104) desde la selección de conceptos claves para el logro de comprensiones más abstractas (UECS-119). De igual ma-

nera lo expresa Porlán (1987) sobre el aprendizaje del niño y la manera como interpreta el mundo acorde a sus propias concepciones:

En definitiva, cada niño, por el doble hecho de ser persona (con un mundo de experiencias y significados propios) y de ser niño (con unos procesos en desarrollo), recibe, interpreta y reconstruye la realidad de una manera que le es propia. Entre lo que se enseña y lo que se aprende median variables como las descritas, que el enseñante debe intentar conocer e investigar para adecuar sus mensajes y propuestas metodológicas al alumno (p. 67).

El PEI define para el área de Ciencias Sociales qué proyectos pedagógicos deben ser incorporados a la cultura institucional y son: Proyecto Educación para la Democracia (UPEI-11), Proyecto de Análisis Noticioso (UPEI-36) y Proyecto Modelo ONU (UPEI-37), que buscan que los estudiantes conozcan su realidad y ejerzan los procesos de liderazgo y defensa así como la argumentación de problemáticas de carácter global. Estos proyectos que apoyan la enseñanza de las Ciencias Sociales, según los Estándares Básicos de Competencias, posibilitan la pluralidad de posiciones ante la realidad (UECS-115), teniendo en cuenta que son espacios para que los estudiantes pongan a prueba sus construcciones de significado (UECS-116)

Relación del plan de área de ciencias sociales frente al PEI y a la apuesta formativa nacional por competencias

El fundamento epistemológico del Plan de Área de Ciencias Sociales parte de una visión de ciencia Positivista, Unidad Plan de Área (UPAR⁷), (UPAR-1) y no toma en cuenta los enfoques hermenéutico y crítico de las Ciencias Sociales, que al identificar la abstracción de la vida social, expanden las maneras de comprenderla, así como lo referencia el Plan de Área (UPAR-4). De lo anterior, sólo

7 De aquí en adelante UPAR, debe entenderse como Unidad Plan de Área, referido al documento del plan de Área de ciencias sociales de la institución estudiada. El número que aparece después del guión se refiere a la numeración consecutiva que se le da a la unidad de análisis identificada en el documento referido.

el fundamento sociológico es coherente con los estándares básicos de competencias porque la ciencia es basada en la perspectiva del sujeto que observa y asigna significados a la realidad (UECS-3). Se plantea que con ninguna otra asignatura se tiene la oportunidad de poder desarrollar una formación sobre el carácter de nación, sobre el sentido de la nacionalidad, de la pertenencia de su formación, de su relación con el mundo (UPAR-11). Cabe aclarar que este aspecto hace referencia al objeto de estudio del área y no a los problemas que resuelve el área. Desde el plan de área se menciona: “con ninguna otra asignatura se tiene la oportunidad de poder desarrollar una formación sobre el carácter de nación”, se desconoce así que la enseñanza de las Ciencias Sociales debe ser transversal, interdisciplinaria y transdisciplinar.

El proyecto formativo que propone el Plan de Área de Ciencias Sociales de la institución educativa, analizado desde el aspecto epistemológico propuesto por los Estándares Básicos de Competencias presenta algunas ausencias, como son:

1. Es necesario el reconocimiento de las limitaciones que tienen las Ciencias Sociales para comprender la compleja trama de la realidad, cómo éstas pueden recibir los aportes de las demás ciencias para interpretar la realidad social y los desequilibrios que se han generado a través de la historia debido a sus aplicaciones sin conciencia ética (UECS-7 y UECS-8).
2. Se requiere identificar los saberes culturales y su relación con el conocimiento científico para comprender la realidad social que se busca desde esta área (UECS-9).
3. Se obvia el reconocimiento de que la actividad científica es un trabajo colectivo donde se debaten, confrontan, evalúan y aprueban hallazgos y que se siguen líneas de trabajo aceptadas por la comunidad científica (UECS-13, UECS-14 y UECS-15)
4. No se tiene en cuenta que la enseñanza de las Ciencias Sociales se hace desde la transversalidad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, lo cual ayuda a develar y solucionar problemas

sociales, científicos y tecnológicos, ya que la visión, solo disciplinar, es insuficiente ante la compleja trama de la realidad social. Las relaciones profundas entre las áreas del conocimiento, transforma el ejercicio científico y tiene un gran poder estructurante, tanto en el docente como en el estudiante (UECS-16 a UECS-21).

5. Es necesario describir como concibe las Ciencias Sociales desde la perspectiva institucional, al científico social. Cómo son los procesos de indagación, cómo se comparten los hallazgos y experiencias y la implicación ética de la enseñanza (UECS-22).
6. Falta estructurar los niveles de complejidad creciente, desde una relación vertical y horizontal entre los conceptos propios de las Ciencias Sociales en los diferentes grados y niveles que ofrece la institución educativa (UECS-33).
7. Es importante aclarar en el Plan de Área de Ciencias Sociales, la forma en que se pretende alcanzar la formación crítica de los estudiantes para la transformación de su realidad (UECS-34), hecho que contribuirá a cumplir con los propósitos del modelo sociocrítico institucional.

En cuanto a la transversalidad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, Díaz-Barriga (2007), expresa que la realidad no se interpreta hoy de manera aislada según las disciplinas del conocimiento, sino por medio de la conjunción de saberes y habilidades propias del conocimiento holístico:

En cuanto a las llamadas competencias transversales, varios autores coinciden que en estricto sentido éste es el enfoque de educación por competencias, puesto que en la vida profesional un sujeto no utiliza los conocimientos de una disciplina de manera aislada; los problemas que tiene que resolver reclaman de la conjunción de saberes y habilidades procedentes de diversos campos de conocimiento. De esta manera, los enfoques interplurimultidisciplinarios constituyen una manera anterior para reconocer el desarrollo de estas competencias (p. 26)

En lo pedagógico, la institución educativa desde el objeto de estudio de las Ciencias Sociales, busca fomentar el deseo de saber, desde la iniciativa personal frente al conocimiento y frente a la realidad social, así como el espíritu crítico (UPAR-12); utilizar con sentido crítico los distintos contenidos y formas de información y la búsqueda de nuevos conocimientos con su propio esfuerzo (UPAR-13) y que los estudiantes adquieran un criterio para interpretar, comprender, analizar y juzgar los hechos históricos, la realidad política y económica de la actualidad (UPAR-14 y UPAR-15). Es decir, formar en Ciencias Sociales para desarrollar el pensamiento científico, analítico y crítico (UECS-48) como lo proponen los Estándares Básicos en Competencias.

Los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales, buscan formar hombres que caminen con la ciencia para ver y actuar en su mundo (UECS-62) y es así como en el Plan de Área, se busca que el estudiante comprenda la dimensión práctica de los conocimientos teóricos, la dimensión teórica del conocimiento práctico y la capacidad para usarlos en la solución de problemas (UPAR-17). Según el Plan de Área, uno de los objetivos generales es: proporcionar una formación general mediante el acceso de manera crítica, creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social, de tal manera que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo (UPAR-20), fomentando el interés y el desarrollo de las actividades hacia la práctica investigativa (UPAR-21). Para lograr lo anterior, los Estándares Básicos de Competencias, proponen que el maestro acerque a los estudiantes a comunidades científicas de interés y sea el orientador del proceso investigativo del estudiante, que participe en comunidades científicas y que sea crítico de su práctica pedagógica (UECS-78). En este mismo sentido Porlán (1987), expresa:

- En este sentido, la concepción del profesor como facilitador del aprendizaje de sus alumnos y, al mismo tiempo, como investigador de los procesos del aula, parece configurarse

como una propuesta favorecedora de ciertos aspectos esenciales del nuevo modelo; como por ejemplo: la concepción constructivista del aprendizaje; la importancia de las representaciones y errores conceptuales en la construcción del conocimiento; el papel de la comunicación en el aula; la influencia de los intercambios ecológicos y sociales en los procesos de aprendizaje y el desarrollo de actitudes y valores propios del pensamiento científico en el alumno (p. 63)

Al analizar el Plan de Área de Ciencias Sociales de la institución educativa desde lo pedagógico, para que éste se acerque a las metas de formación propuesta por los Estándares Básicos de Competencias, se encuentran las siguientes ausencias:

- Es necesario reconocer el carácter inclusivo en la formación en Ciencias Sociales para los estudiantes con capacidades diversas (UECS-73).
- Se requiere fundamentar en los estudiantes la formación crítica y ética ante las ciencias (UECS-83 y UECS-84), como lo plantean los Estándares Básicos de Competencias en una de sus metas.

En lo didáctico, el Plan de Área plantea comprender el medio físico, social y cultural en el nivel local, nacional y universal, de acuerdo con el desarrollo intelectual correspondiente a la edad (UPAR-23). Se proponen estrategias de aula como:

1. Proyecto de aula en los niveles de Preescolar y de Primero a Tercero de Educación Básica Primaria.
2. Guía solución de problemas de los grados Cuarto a Noveno de Educación Básica.
3. Investigación en los grados Décimo y Undécimo de Educación Media.

Según los estándares, en la enseñanza de las Ciencias Sociales es trascendental para los procesos de globalización (UECS-113). En el Plan de Área estos procesos son asumidos con carácter trascendental y fundamental en la formación de los estudiantes, teniendo en cuenta, que especialmente en Colombia y ante los desafíos que

le impone a la educación, la globalización, los tratados de libre comercio, la enseñanza de la historia y la geografía, se requieren unos contenidos que le permitan un conocimiento de la nación y de su devenir (UPAR-28), que hagan posible el análisis permanente de la realidad local, regional, nacional e internacional, entendida como una relación glocal (UECS-113). Desde este proceso, sumado a la política de formación por competencias, Tobón (2006) expone:

De la enseñanza al aprendizaje. El enfoque de formación basado en competencias implica que el aprendizaje comienza a ser el centro de la educación, más que la enseñanza. Esto significa que en vez de centrarnos en cómo dar una clase y preparar los recursos didácticos para ello, ahora el reto es establecer con qué aprendizajes vienen los estudiantes, cuáles son sus expectativas, que han aprendido y que no han aprendido, cuáles son sus estilos de aprendizaje y cómo ellos pueden involucrarse de forma activa en su propio aprendizaje. A partir de ello se debe orientar la docencia, con metas, evaluación y estrategias didácticas. Esto se corresponde con el enfoque de créditos, en el cual se debe planificar no sólo la enseñanza presencial sino también el tiempo de trabajo autónomo de los estudiantes (p. 15).

Al analizar el plan de área en sus procesos de enseñanza, aprendizaje, evaluación y compararlos con los hallazgos obtenidos por los estándares en la categoría didáctica, se reconocen algunas ausencias:

1. Se requiere explicitar las experiencias o procesos que permitan la promoción del debate de teorías y la reestructuración conceptual, ya que la Didáctica de las Ciencias Sociales se nutre y enriquece con los conocimientos de la práctica, los cuales son reconfigurados para ser implementados en la misma práctica (UECS-104). De igual manera lo expresa Porlán (1987): El conocimiento escolar deseable, está basado, sobre el conjunto de conceptos, procedimientos y valores cuyo significado se considera conveniente, aunque no imprescindible, que los alumnos construyan durante el proceso de enseñanza aprendizaje, aceptando y respetando, al mismo tiempo la posibilidad de formulaciones y

significados diversos. Este tipo de pensamiento pedagógico se caracteriza por que integra diferentes conocimientos disciplinares alrededor de un proyecto, problema de investigación, o un tema en común, en donde la temática asignatural debe partir de los intereses de los estudiantes y, mediante la negociación, realizar consenso con los profesores, considerando al aprendizaje como la trama mediante el cual, tanto estudiante y profesor construyen significados (p. 109)

2. Se debe incluir proyectos que propendan por la enseñanza de las Ciencias Sociales donde se posibilite la pluralidad de posiciones ante la realidad y se construyan colectivamente posturas éticas, en procura de transformar las condiciones adversas que condicionan y limitan la dignidad humana (UECS-115). El PEI para el área de Ciencias Sociales, define proyectos pedagógicos, tales como: Análisis Noticioso y Modelo ONU, los cuales son espacios propicios para que los estudiantes expongan sus criterios sobre la realidad y aporten ideas desde la pluralidad para la construcción de una nueva sociedad (UPEI-36).
3. Falta definir en el Plan de Área de Ciencias Sociales los conceptos claves para el logro de comprensiones más abstractas (UECS-119); tal como lo establece el PEI en su ruta metodológica, para el logro de las estrategias de aula, al requerir un marco teórico y conceptual para la implementación de las mismas (UPEI-38). Desde los Estándares Básicos de Competencias, la importancia de estos conceptos claves radica en que generan interés en los estudiantes y son fundamentales para el desarrollo como ser humano (UECS-118). En este sentido lo expresa Pagés (2007): “Es posible enseñar historia de cualquier etapa o período. Lo importante es que el conocimiento que se enseñe adquiera significado para el que lo aprenda y no sea un conocimiento anecdótico o estereotipado” (p. 27).
4. Es necesario incluir como objetivo de área la conformación de comunidades científicas, que beneficien los aprendizajes y el desarrollo compromisos individuales y colectivos por parte de los

estudiantes, redundando en el bien del grupo y por consiguiente en el bien de toda la sociedad (UECS-124). Al incluir al estudiante al trabajo mediante comunidades científicas, se está encaminando a un aprendizaje colectivo y compartido. Esta labor no es solo de los estudiantes, también debe ser liderada por los docentes, quienes deben ser los primeros en conformar dichas comunidades y asumir su rol de protagonistas, definiendo las necesidades y problemas que la práctica le genera, diseñando y ejecutando estrategias para abordarlos (UPEI-39).

Tobón (2006), expresa sobre la formación por competencias:

El enfoque de competencias se centra en el hacer y descuida el ser. Esta es también una crítica frecuente al enfoque de competencias en la educación y radica en que los programas de formación y certificación de competencias laborales han tendido a enfatizar en la ejecución de actividades y tareas, con un bajo grado de consideración de los valores y actitudes. Sin embargo, esto se ha comenzado a superar en los últimos años al ponerse de plano que la dimensión afectivomotivacional es fundamental para realizar cualquier actividad con idoneidad, pues allí está presente el querer, la motivación por el trabajo bien hecho, la responsabilidad en lo que se hace, la disposición a aprender, etc. Es por ello, que una definición compleja, sistémica e integral de las competencias contiene no sólo la dimensión cognoscitiva y la dimensión del hacer, sino también la dimensión del ser, en el proceso de desempeño. Y no se puede plantear que la idoneidad es sólo idoneidad para realizar con excelencia un trabajo al servicio de los intereses económicoempresariales, sino que la idoneidad es saberse desempeñar con excelencia también en los demás planos de la vida humana (p. 8).

Conclusiones

En el análisis de la coherencia entre la apuesta formativa nacional por competencias en Ciencias Sociales frente a la apuesta formativa institucional, realizada a través del análisis documental de los es-

tándares básicos de competencias en ciencias sociales, del proyecto educativo institucional, del Plan de Área de Ciencias Sociales con sus planes de asignatura, se encuentra que en el aspecto epistemológico, el PEI de la Institución, marca el direccionamiento estratégico del modelo de educación sociocrítica, desde Paulo Freire, igualmente busca una educación de calidad para los sectores empobrecidos, con el fin de reconocer que la educación es la mejor herramienta para contribuir a formar ciudadanos que se reconozcan con capacidades personales con las cuales aportar y a la transformación de una sociedad justa, equitativa e incluyente. Pero el Plan de Área de Ciencias Sociales de institución educativa presenta un enfoque Positivista, marcando un distanciamiento significativo con los Estándares Básicos de Competencias y con el PEI. La apuesta formativa institucional se aleja de la política formativa nacional por competencias, en que no hace referencia a la conformación de comunidades científicas donde se debatan y confronten hallazgos, por lo tanto tampoco tiene en cuenta las características de los científicos sociales y la enseñanza desde la transversalidad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad. Desde la apuesta formativa institucional se plantea una enseñanza monodisciplinar, alejando a los estudiantes de una interpretación holística de la realidad.

Desde la categoría general Pedagogía, el Proyecto Educativo Institucional, busca desarrollar en el educando el pensamiento científico, analítico, crítico; competente para comprender y transformar su entorno. Es así como la institución propende por una educación inclusiva, teniendo en cuenta la diversidad cultural, donde el maestro sea crítico de su práctica pedagógica y dinámica, y en todo momento replicar las experiencias exitosas en pro de la calidad y la formación integral. Pero desde el planteamiento de la apuesta formativa institucional, no hace referencia a la implicación social de la formación en ciencias. En los planes de asignatura es marcada la ausencia de la formación en la lógica de las ciencias, alejando a los estudiantes de una interpretación holística de la realidad.

Desde la Didáctica, el PEI define como metodología de trabajo las Estrategias de Aula, que propenden por la calidad educativa. La ruta del trabajo para estas estrategias están establecidas en el PEI, teniendo en cuenta la importancia de la selección de conceptos claves, las concepciones alternativas del estudiante, las cuales provienen desde los saberes culturales y hacen parte de la individualidad y complejidad del desarrollo del niño. Lo anterior se enfoca a que los estudiantes se formen para el desarrollo del pensamiento científico, sociocrítico y para la ciudadanía, desde su propia realidad. Pero los planes de área y asignatura se deben resignificar, enfocando el área de Ciencias Sociales hacia la investigación donde se debatan y confronten hallazgos como científicos sociales

Referencias

- Amodio, E. (2003). La Globalización: formas, consecuencias y desafíos. Colección “Programa internacional de formación de educadores populares”. Formación sociopolítica y cultural. Federación internacional de Fe y Alegría.
- Cano G., M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado, 12(3), 11.
- Collazos, C. A., & Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula. Educación y educadores, volumen 9, número 2. p. 61-76.
- Colombia. Consejo Nacional de Educación Superior CESU (2014). Acuerdo 03 de 2014 Por la cual se aprueban los Lineamientos para la Acreditación Institucional. p. 32
- Colombia. Instituto Colombiano para la Evaluación de Estudiantes – ICFES (2007). Fundamentación conceptual área de ciencias naturales - Bogotá,
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2002). Lineamientos curriculares para el área de Ciencias Sociales.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2004). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía

sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden.

Díaz-Barriga, Á. (2005). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28 (11), 7-36

Díaz-Barriga, Á. (2007). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista iberoamericana de educación superior*, 2(5).

Dilthey, W. (1980). *Introducción a las ciencias del espíritu: Obras I*. Alianza Editorial. Versión en español de Julián Marías.

Domínguez, G. M. C. (2004). Capítulo XI. Diseño de unidades didácticas en Ciencias Sociales y conocimiento del medio. *Didáctica de las ciencias sociales para primaria*. Pearson Educación, p. 363-384.

Domínguez, G. M. C. & Sánchez R., C. (2004). Capítulo XIII. Formación del profesorado e investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Didáctica de las ciencias sociales para primaria*. Pearson Educación, p. 405-420.

Grupo Comprender (2010) Informe final investigación: Estado del arte de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en la universidad pública colombiana 1970- 2006. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/275/1/2010-%20Estado%20del%20arte%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20en%20did%C3%A1ctica%20de%20las%20ciencias%20sociales%20en%20la%20universidad%20p%C3%ABlica.pdf>

Hurtado de Barrera, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Fundacite-SYPAL. Caracas. Tercera edición.

Kuhn. T. S. (2011). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de cultura económica.

Martínez, A. (1990). Una mirada arqueológica a la pedagogía. *Revista pedagogía y saberes*.

Martínez Miguélez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.

Martínez Miguélez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Manual teórico - práctico. <http://prof.usb.ve/miguelm/cualitativa.html>

- Miralles Martínez, P., Molina Puche, S., & Ortuño Molina, J. (2011). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Osandón, L. (2002) De las distintas formas de aproximarse al panorama de la didáctica de las Ciencias Sociales. Una propuesta de lectura al problema. *Pensamiento Educativo*. Vol. 30.
- Pagés, J. (2007). ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado?. *Revista Digital Escuela de Historia*, 1(6), 2.
- Pagés, J. (2012). Conversatorio entre Joan Pagés y docentes de la escuela de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Historia y Memoria*, (3), 203-226.
- Pagés, J. (2012). Conferencia magistral ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar Ciencias Sociales? La didáctica de las Ciencias Sociales y la formación de maestros y maestras. I encuentro iberoamericano de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. 6 y 7 de diciembre de 2012.
- Pérez E., Antonio (2003). La educación popular y su pedagogía. Colección programa internacional de formación de educadores populares. Fe y Alegría. p. 83.
- Porlán Ariza, R. (1987). El maestro como investigador en el aula: investigar para conocer, conocer para enseñar. *Investigación en la Escuela*, (1), 63-70.
- Proyecto Educativo Institucional (2015). Construyendo una educación justa y pertinente, con sentido social.
- Tobón, T. S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca, Proyecto Mesesup.
- Tobón, S. T., Prieto, J. H. P., & Fraile, J. A. G. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. Pearson educación.
- UNESCO (2010). Informe sobre las Ciencias Sociales en el mundo. Las brechas del conocimiento.
- Valencia, C. (2004). Pedagogía de las Ciencias Sociales. *Revista de estudios sociales* (19), 91-95.
- Wallerstein I. (1995). Abrir las Ciencias Sociales. Social Science Research Council de Nueva York. Traducción de Fernando Cubides.

Wallerstein, I. (Ed.). (1996). Abrir las ciencias sociales: informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las Ciencias Sociales. Siglo XXI.

Zuluaga, O. L. (1999). Pedagogía e historia. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.

Capítulo 6

Presencia de los saberes disciplinares, pedagógicos y didácticos en torno a la formación por competencias en el área de ciencias sociales en una institución educativa pública del municipio de San José de Cúcuta^{1*}

*Freddy Orlando Carvajal Suárez²,
Lidia Colmenares Mora³,
Jovany Gómez Vahos⁴*

*

Resumen

El presente trabajo investigativo busco caracterizar las prácticas pedagógicas de los maestros de ciencias sociales de una institución educativa pública del San José de Cúcuta. Para el desarrollo del mismo se tuvo en cuenta el paradigma histórico hermenéutico con un enfoque cualitativo y un método etnográfico. Para lograr el objetivo de caracterizar los saberes disciplinares, pedagógicos y didácticos entorno a la formación por competencias en el área de ciencias sociales, se realizó una entrevista semiestructurada y un proceso de observación no participante a 4 maestros del área. Se encontró que no existe coherencia entre las concepciones epistemológicas de los maestros y su práctica docente, además el enfoque del proceso pedagógico es tradicional y no relaciona los saberes con la realidad del contexto donde se desempeñan los estudiantes.

Palabras clave: Prácticas pedagógicas, epistemología, didáctica, competencias, contexto.

* Ver página siguiente.

- 1 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.
- 2 Licenciado en filosofía y ciencias religiosas; Especialista en la administración de la informática educativa. Magíster en Educación. Docente de Básica Secundaria. Correo: freddycar2525@hotmail.es
- 3 Licenciada en filosofía e historia. Magister en Educación. Docente de Básica Secundaria. Correo: licolmoo6@gmail.com
- 4 Licenciado en Filosofía. Especialista en Gerencia Social, Especialista en Práctica Pedagógica Universitaria. Magíster en Práctica Pedagógica. Miembro del Grupo en Investigación Educación, Ciencias Sociales y Humanas, Universidad Simón Bolívar, Cúcuta. Colombia. Correo: jgomez86@unisimonbolivar.edu.co

Presence of Disciplinary, Pedagogical and Didactic Knowledge by Training for Competencies in the Area of Social Sciences in a Public Educational Institution of the Municipality of San José de Cúcuta

Abstract

This research aimed to characterize the pedagogical practices of social science teachers of a public educational institution of San José de Cúcuta. For the development of the same the historical hermeneutic paradigm was taken into account with a qualitative approach and an ethnographic method. To achieve the objective of characterizing the disciplinary, pedagogical and didactic knowledge surrounding the training by competences in the area of social sciences, a semi-structured interview and a process of non-participant observation was carried out to 4 teachers of the area. It was found that there is no coherence between the epistemological conceptions of the teachers and their teaching practice, in addition the approach of the pedagogical process is traditional and does not relate the knowledge to the reality of the context where the students perform.

Keywords: Pedagogical, epistemology, didactics, competences, context.

Introducción

En Colombia, la enseñanza de lo social e histórico en las escuelas, está reglamentada en la Ley 115 de 1994, que establece como área obligatoria y fundamental la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica bajo la denominación: Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia (Colombia, Con-

greso de la República, Artículo 23, numeral 2). Dicha denominación engloba varias disciplinas en una sola área, enfocada en la interdisciplinariedad. Algunas de las críticas de ello, ha sido la desaparición de los fundamentos disciplinares; también ha sido cuestionada la baja carga horaria semanal de enseñanza de esta área en las escuelas (Arias, 2014).

La enseñanza de las ciencias sociales plantea la necesidad “de forjar en niños, niñas y jóvenes posturas críticas y éticas frente a situaciones de injusticia social como la pobreza, el irrespeto a los derechos humanos, la contaminación, la exclusión social, el abuso del poder” (Colombia MEN, 2004, p. 100-101).

Según los estándares de ciencias sociales, los ejes articuladores para las acciones concretas de pensamiento y de producción fueron desglosados en 3 columnas relacionadas con la forma de aproximarse al conocimiento científico, manejo de conocimientos propios y desarrollo de compromisos sociales y personales. El manejo conocimientos propios implica actuaciones referidas a los saberes específicos desarrollados por las ciencias sociales como se muestra en la Figura 1.

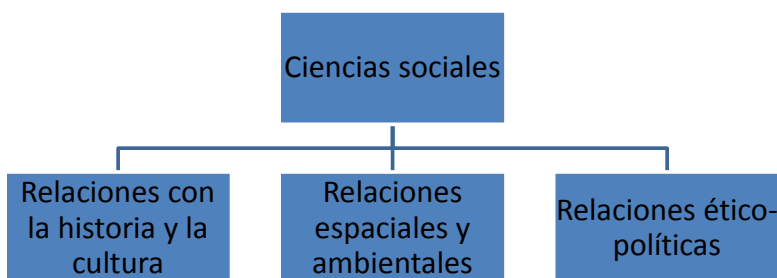


Figura 1. Saberes específicos desarrollados en la ciencias sociales según los Estándares de Ciencias Sociales del Ministerio de Educación.

Fuente: Colombia. MEN, 2004.

Según Arias (2014), existen diferencias entre los lineamientos curriculares de ciencias sociales y los estándares de ciencias sociales:

- Los lineamientos se enfocaron hacia una enseñanza más global de problemas desde los ejes propuestos y dejaron al libre albe-

drío de las escuelas la construcción de los contenidos temáticos por grados. Por su parte, los estándares se enfocaron en contenidos específicos por ciclo académico considerando procedimientos, conceptos y actitudes.

- Los lineamientos curriculares, expusieron como innovadoras las propuestas de los ejes articuladores del currículo, preguntas problematizadoras para organizar el plan de estudio y ámbitos conceptuales para una estructura curricular flexible, abierta e integrada, pero lo negativo fue presentar un ejemplo por grado, el cual fue aprovechado por el mercado editorial para generar innumerables textos-guías que descuidaron los fundamentos pedagógicos, retrocedieron a la enseñanza tradicional memorística. Mientras que los estándares básicos en ciencias sociales, acabaron con la autonomía escolar porque predeterminaron contenidos, homologaron la enseñanza de la ciencia con la ciencia propiamente dicha; expresaron innumerables indicadores por grado, difícil de abarcar en períodos del calendario escolar; y volvieron a los contenidos cronológicos y secuenciales que los lineamientos, expresamente, pretendieron superar.

Otro antecedente reciente sobre la incorporación de la historia como disciplina en los currículos de las escuelas, fue en 2007 cuando la Secretaría de Educación de Bogotá planteó una propuesta pedagógica llamada Colegios Públicos de Excelencia para Bogotá que promovió el pensamiento histórico a través de cartillas y material didáctico, propuesta que no prosperó por no llegar a todas las instituciones. Ahora bien, la enseñanza de las ciencias sociales de cara a los exámenes del Estado, es con base a la propuesta del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), la cual define las ciencias sociales como áreas de comprensión de carácter hermenéutico e incorpora nuevas tendencias de la historia y de la geografía, consideradas como ejes de la enseñanza y tres temáticas del saber: el tiempo y las culturas; el espacio, el territorio, el ambiente y la población; el poder, la economía y la organización social; y en cada uno se incorporan tres subcomponentes: las teorías y los con-

ceptos, los procedimientos y las técnicas y el ámbito crítico-reflexivo. La postura del ICFES, ha marcado las pautas para la elaboración de currículos en las escuelas y de libros de texto, pues es el ICFES, que mide el conocimiento y rendimiento de los estudiantes, así como la calidad de las instituciones educativas, estén o no alineadas a las políticas y normas educativas (Arias, 2014).

Si bien las Ciencias Sociales son un área joven, estas se han constituido en un referente importante en los programas educativos nacionales. Su importancia radica en que a través de ella los estudiantes tienen acceso al conocimiento de la geografía y la historia, pero además permite que puedan hacer el análisis de las situaciones sociales que ha vivido y vive el país.

Sin embargo, la enseñanza de la Ciencias Sociales presenta algunas dificultades, especialmente porque los estudiantes viven alejados de la lectura, ya que *“Mientras los alemanes y noruegos leen en promedio 17 libros al año, los colombianos solo alcanzan a leer 1,6 textos en el mismo período”* (Montes Camacho, 2012, párrafo 1). Otro factor preponderante lo constituyen los métodos y las prácticas pedagógicas de los maestros.

De esta manera la enseñanza de las ciencias sociales para Colombia, exige debido al contexto, una posición crítica. Según León (2006), las características del pensamiento crítico y que deben considerarse en las prácticas docentes son: agudeza perceptiva: potencialidad para observar los mínimos detalles de un objeto o tema y que posibilita una postura adecuada frente a los demás; cuestionamiento permanente: disposición para enjuiciar las diversas situaciones que se presentan, mente abierta: disposición para aceptar las ideas y concepciones de los demás, aunque estén equivocadas o sea contrarias a las nuestras; valoración justa: capacidad para otorgar a sus opiniones y sucesos el valor que objetivamente se merecen, sin dejarse influenciar por los sentimientos o las emociones

Por su parte, Souto (2015) señala que la función del sistema escolar en cuanto al abordaje y enseñanza de las ciencias sociales debe enfocarse en conocer el funcionamiento de los sistemas so-

ciales y relación entre personas e instituciones y es la escuela la cual debe proveer nuevas imágenes de la realidad para su análisis, reflexión y comprensión. Además, refiere que los factores que explican las diferencias entre el alumnado están relacionados con el nivel de estudios de sus padres, las expectativas educativas y el número de libro en casa; por ello los problemas educativos deben abordarse desde los conflictos que aparecen diariamente en la clase para poder conocer los obstáculos que pueden existir en la comunicación educativa.

Para Gómez y Rodríguez (2014), el propósito de los métodos de enseñanza es que el alumno descubra y conozca el medio donde vive, así como el significado de los hechos sociales del contexto. Señala que un método que permite el acercamiento del estudiante a una realidad concreta es el método de estudios de caso con la ayuda de estrategias de indagación, de métodos de análisis social y enseñando saberes de las ciencias sociales sin hacer énfasis en la memorización de fechas, datos, nombres propios y definiciones conceptuales (Prats y Santacana 2011, citado por Gómez y Rodríguez, 2014). Por lo tanto, la adecuada formación del alumno le permitirá interpretar adecuadamente la información del entorno y convertirla en conocimiento. Es por ello, que la didáctica de las ciencias sociales tienen como reto transformar constantemente los métodos de enseñanza y enfocarlos en la interacción del alumnado, enseñar por competencias habilidades y actitudes, fomentando el pensamiento crítico (Carrero y Kriger, 2004).

Es por ello que la Universidad Simón Bolívar, planteó el macro proyecto, “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.”, cuyo objetivo es analizar las prácticas pedagógicas de los maestros y entender si estas están en concordancia con la propuesta hecha por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Para contribuir al desarrollo de dicho macroproyecto se realizó el proyecto: “caracterización de las prácticas pedagógicas en el área de ciencias sociales de una institución educativa de la ciudad de Cúcuta”.

Marco teórico

En primer es importante definir lo que es la práctica pedagógica. La práctica pedagógica es el escenario, donde el maestro dispone de varios elementos propios de su personalidad académica y personal y que le permiten reflexionar sobre su quehacer educativo. Para Zuluaga (2005):

La práctica pedagógica constituye un escenario histórico no solamente de la enseñanza sino también del maestro, la escuela, el método, el aprendizaje, la formación, haciendo visible una discursividad erudita y a la vez excluida y que registra no sólo objetos de saber sino también nociones, conceptos y modelos que dan cuenta de la búsqueda de sistematicidad de la pedagogía (p. 11).

Dicho escenario es el aula, pero además del espacio físico, Zuluaga destaca un elemento importante, la discursividad erudita, es decir los conocimientos que tiene el maestro y las formas como los interpreta influyen de forma significativa en el proceso. De igual forma, la pedagoga habla de métodos, es decir, de las estrategias que debe generar el maestro para desempeñarse en su quehacer diario.

Es fundamental reconocer las prácticas pedagógicas que existen en las instituciones, para mejorar el proceso de enseñanza. Pero esta práctica es necesario teorizarla y delimitarla, como lo plantea Zuluaga (1999):

La delimitación de la noción “práctica pedagógica” como un objeto de investigación es a la vez positiva, estratégica y metodológica. Positiva en tanto nombra un objeto de discurso a propósito de una práctica discursiva, por ejemplo, Pedagogía; estratégica, porque involucra una toma de posición, de parte del investigador, acerca de por qué ese objeto y no otro, y también, porque

involucra una visualización de las consecuencias del análisis histórico, en relación con un discurso y sus instituciones; metodológica, porque ya en la definición del objeto, a nivel metodológico, se trazan las direcciones del análisis (qué niveles se combinarán): objeto, conceptos, modalidades enunciativas y estrategias, en un proceso de institucionalización (p. 65).

Por su parte el Dr Rafael Porlán Ariza, plantea que el problema de la enseñanza no sólo parte desde las universidades, sino que en algunas ocasiones también influye su proceso de formación como estudiante o el mismo ambiente de trabajo, el cual en algunos momentos vuelve al maestro pasivo. Según Porlán (1995):

Eso sucede porque que la mayoría de los profesores siguen patrones tradicionales como la única forma de saber enseñar, porque así aprendieron cuando eran alumnos, así han oído que hacen sus colegas y porque el contexto institucional en que se desenvuelven (horarios, organización docente, libros de texto, etc.) lo favorece. Por lo tanto, tendríamos que asumir con normalidad que los profesores hacen lo que se espera que hagan, o que se viene haciendo desde siempre en la enseñanza reglada, lo que se ha aprendido en los otros y, en definitiva, “lo que sabemos hacer” (p. 146).

De otro lado, también es importante tener claridad en las características que tiene la didáctica de las ciencias sociales. El cambio de la forma de enseñar de los docentes debe partir de la necesidad de querer transformar su práctica, de querer llevar a los estudiantes a construir sus propios significados, así lo dijo Pagés (2012)

En el I Encuentro Iberoamericano en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, celebrado en Medellín “Nadie cambia su práctica a golpe de decretos o de ideas externas a su propia práctica. La práctica se cambia cuando los prácticos creen que hay cosas que son francamente mejorables. Además de esta razón fundamental existen otras razones para comprender la resistencia al cambio que se produce tanto en las prácticas de aula como en la formación del profesorado (p. 69).

En muchas ocasiones los docentes se convierten en sabios en la materia, en conocedores del área de estudio y creen que eso es sufriente dentro del aula de clases, olvidando un elemento fundamental el estudiante.

La no utilización de herramientas que mejoren la práctica docente, dice Pagés (2012), en parte se debe a la mala formación que obtienen los mismos desde su proceso de profesionalización, en muchas ocasiones se pierde el horizonte que debe tener el maestro:

Actualmente, en la mayoría de los programas de formación del profesorado, los estudiantes aprenden primero la materia, métodos generales de enseñanza, psicología y sociología. Pero se hace poco énfasis en conseguir que los profesores en formación piensen sobre la materia que han de enseñar en términos de sus contenidos didácticos. Los profesores en formación necesitan ser conscientes del proceso que deben emprender para hacer que el conocimiento del contenido sea asequible para los alumnos (p. 12).

De otro lado el término competencias es considerado un concepto joven en el campo de la educación y en muchas ocasiones se le relaciona con la parte laboral, Díaz-Barriga (2011), lo define como el desarrollo de habilidades, necesarias por parte del estudiante para desenvolverse tanto en el campo educativo, como en el campo laboral:

El empleo de la noción competencias responde simultáneamente a dos inquietudes centrales, una proactiva que busca impulsar un trabajo educativo con una orientación clara hacia la resolución de problemas del entorno, y al mismo tiempo, de manera implícita constituye un rechazo a la perspectiva enciclopédica, centrada en la memorización, pero sobre todo que ha creado un “saber escolar” como parte de los rituales de las instituciones educativas, cuya relevancia empieza y termina en la escuela, careciendo de alguna utilidad o ventaja para la vida real de los individuos” (p. 5).

Este desarrollo de competencias por parte del estudiante se hace necesario a partir de la innovación que se viene presentado

de manera vertiginosa en el mundo, obligando a transformar todos los espacios del ser humano, incluyendo el de la educación (Díaz-Barriga, 2005):

La innovación atiende la necesidad de incorporar elementos novedosos al funcionamiento del sistema educativo; es el resultado de la evolución impresionante que han tenido las tecnologías, así como de las propuestas que se van elaborando en el ámbito de la educación y de la enseñanza, como consecuencia de los desarrollos de diversos enfoques de investigación en el ámbito de la pedagogía, la didáctica, la psicología, la comunicación, entre otras disciplinas (p. 9).

Otra definición del concepto de competencias, es el planteado por Tobon (2006):

Son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad”. Procesos porque son acciones que tienen un fin determinado; complejo, debido a que implica la articulación de diversas dimensiones; de desempeño, porque busca la realización de actividades o la resolución de problemas; idóneos, porque las acciones deben ser realizadas con criterios de eficacia y eficiencia; todo esto dentro de un determinado contexto, ya sea educativo, social, laboral o científico (p. 8).

A pesar de que cada día se busca insertar el enfoque de competencias en el proceso educativo, se han realizado algunas críticas entre las cuáles Tobon (2006), resalta tres: “Considerar que la competencia se orienta solamente hacia lo laboral, que centra en el hacer y descuida el ser y los que plantean que las competencias son los que siempre se han hecho” (p. 7). Paradójicamente muchos de esos detractores a la formación por competencias son los mismos docentes, quienes inexplicablemente no han comprendido la enorme responsabilidad que tienen en el proceso de formación y cambio de los estudiantes. Tobon (2006) plantea que las competencias “Son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad” (p. 8).

Como se aprecia en los dos conceptos, las competencias lo que buscan es preparar al estudiante para su desempeño en el mundo real, de ahí la importancia de su buena implementación en el aula.

Metodología

El proceso de investigación se realizó desde el paradigma histórico hermenéutico, enmarcado en el enfoque cualitativo y el diseño etnográfico y un método microetnográfico. En la recolección de información se tuvieron en cuenta los informantes claves, que fueron escogidos de forma intencional y a los que se realizaron entrevistas semiestructuradas, con el fin de conocer sus concepciones epistemológicas, las cuales fueron contrastadas con un proceso de observación no participante. Como técnica de análisis de información se empleó el proceso un categorización inductiva y axial. La información fue triangulada e interpretada bajo el marco teórico referente de la investigación.

Hallazgos

En este apartado se muestran los resultados obtenidos de la exploración de los saberes disciplinares, pedagógicos y didácticos presentes en las prácticas pedagógicas de los maestros de ciencias sociales, empleando como herramientas, como ya se apuntó, la entrevista semiestructurada y la observación no participante.

Para el análisis se generaron tres grandes categorías, epistemología, didáctica y pedagogía.

Epistemología

1. La visión limitada del concepto de ciencia por parte de los maestros y su poca aplicabilidad en la práctica pedagógica

Este primer tópico está conformado por seis categorías, **ciencia positiva** que presenta recurrencia uno en el diario de campo y

uno en la entrevista; características **de las ciencias propuesta por los estándares**, de recurrencia 3 en el diario de campo y 3 en la entrevista; **limitaciones conceptuales**, con recurrencia 3 en la entrevista; **vinculación de la ciencia al proceso educativo**, de recurrencia 4 en el diario de campo; **formación disciplinar**, de recurrencia 1 en la entrevista y **limitantes para el aprendizaje** con recurrencia 4 en el diario de campo.

1.1. Ciencia positivista

El concepto de ciencia ha tenido diferente significación en el tiempo. Este concepto se ha ido revaluando, de forma que se adapte cada vez más a la realidad vivida por el hombre. El MEN (2006) citando a Mason (1997):

...si quisiéramos definir lo que la ciencia ha sido [...], hallaríamos difícil formular una definición válida para todos los tiempos y lugares.” Veamos un ejemplo: en el siglo XIX se entendía la ciencia como la observación directa de los hechos, entendidos estos como fenómenos sujetos a leyes naturales invariables. El científico, entonces, debía descubrir las leyes de la naturaleza, demostrarlas y verificarlas por medio de experimentos y procedimientos repetibles. Así, se creía que las grandes verdades de la ciencia ya estaban siendo descubiertas y en muy poco tiempo se completarían (p. 97).

Pero a principios del siglo XX, esta concepción de ciencia empezó a reevaluarse, al poner el acento en quien explora la realidad y vislumbrar que lo que hace ese hombre o mujer cuando indaga el mundo es asignar significado a su experiencia y construir modelos que buscan explicar fragmentos de la realidad a partir de una interacción permanente con el objeto que se está estudiando. Así se llega a considerar que la verdad no está dada, que está en permanente construcción y resignificación: los paradigmas, las teorías y los métodos de comprensión de la realidad (natural o social) son aproximaciones que corresponden a determinados momentos histórico-cultu-

rales que se transforman con el desarrollo mismo de las sociedades (UECS-1)⁵.

Lo que quiere decir que el concepto de ciencia ha sufrido transformaciones constantes en el tiempo y que este se adapta al contexto y momento histórico que vive la humanidad. Esto es mucho más significativo en el campo de las ciencias sociales, que no estudia fenómenos inmutables, ya que el objeto de su estudio es el hombre inmerso en la realidad que lo rodea. A continuación, se muestran las apreciaciones de los maestros al respecto.

“La ciencia para mí elementalmente es crear conocimiento, eso es ciencia. Podría una cantidad de detalles, pero en esencia eso es ciencia, es eso es crear conocimiento” (ED2-29)⁶. El maestro entiende la ciencia como la creación de conocimiento, lo que implicaría que cualquier tipo de conocimiento se puede considerar científico, por lo tanto, su concepción de ciencia deja grandes vacíos. De esta misma manera se da el conocimiento en el aula, un conocimiento que no se cuestiona, que está amarrado a los libros. “Terminada la actividad les entrega una hoja donde viene un texto tomado del libro “El papel del trabajo en la transformación del mono al hombre” de Federico Engels, el texto habla que el hombre a diferencia de los animales es capaz de transformar la naturaleza y dominarla para su servicio, pero en ese afán de transformarla la va dañando y con el tiempo la naturaleza toma venganza sobre el hombre” (DC10-134)⁷.

-
- 5 De aquí en adelante UECS, debe entenderse como Unidad de Estándares en Ciencias Sociales, referido al documento del Ministerio de Educación Nacional de Colombia sobre los Estándares en Ciencias. El número que aparece después del guión se refiere a la numeración consecutiva que se le da a la unidad de análisis identificada en el documento referido
 - 6 De aquí en adelante ED, debe entenderse como Entrevista Docente. El número que aparece después de las letras corresponde al docente entrevistado y el número que aparece después del guión se refiere a la numeración consecutiva que se le da al número de la pregunta.
 - 7 De aquí en adelante DC, debe entenderse como Diario de Campo. El número que aparece después de las letras corresponde a la identificación del diario

Es claro entonces que se tiene una visión de la ciencia donde el conocimiento es todo, al contrario de la realidad donde la revaluación es fundamental, lo enseñado en el aula no permite cuestionamientos ni revaluaciones, es una ciencia de verdades absolutas. Así mismo, los docentes con formación específica en Ciencias Sociales, deben tener claridad sobre las bases epistemológicas y en la construcción de significados, para que los estudiantes también vayan adquiriendo este conocimiento y reconociendo las diferencias entre el lenguaje científico y el lenguaje coloquial

Bertelle et al. (2005) citando a Porlán et al. (1993 y 1998), sobre la importancia epistemológica de la ciencia:

Es importante destacar que muchos de los trabajos que analizan las concepciones de los docentes sobre el conocimiento científico y sobre el trabajo científico coinciden en considerar que dichas concepciones influyen marcadamente en la imagen de Ciencia que éstos llevan al aula (Porlán, 1998; Carrascosa, 1993; Arriasecq y Dibar, 1998). Estos autores insisten en que los profesores transmiten una imagen deformada del conocimiento y del trabajo científico que poco tiene que ver con las recientes aportaciones de la epistemología (p. 2).

1.2. Características de las ciencias propuestas por los estándares

Cada entorno social es particular, por lo tanto, el estudio de las ciencias sociales debe adaptarse a ese entorno, a las realidades que vivencian los educandos. Pero ¿Cómo se da esto en el aula?

“Después de la explicación escribe en el tablero los organismos de control, les indica a los estudiantes que para la siguiente clase investiguen las funciones del Procurador General de la Nación, el Contralor de la República y el Defensor del Pueblo y que den un ejemplo en donde se manifieste la función de cada uno de ellos” (DC4-46). Es claro que el maestro se dedica a impartir conocimientos y nada más.

de campo y el número que aparece después del guion se refiere a la numeración consecutiva que se le da a la codificación del diario de campo

“Al entrar al salón saluda a los alumnos y les avisa que se va a continuar con el tema de la clase anterior: La evolución del ser humano, les recuerda que la clase anterior dejó unas palabras para consultar el significado y las escribe en el tablero: Evolucionismo, homínido, primate, homo erectus y homo sapiens” (DC10-125).

En lo citado no se vislumbra una metodología orientada al cuestionamiento, sino que simplemente se trata de dar conocimientos. La entrevista también permite entrever lo dicho aquí:

Las competencias que considero yo debe desarrollar y son muy importantes, tiene que ver las competencias que profundicen el aspecto crítico, es fundamental esos procesos que lleven al análisis crítico, también el aspecto geoespacial, es importante las competencias en lo referente que tienen que ver con el aspecto histórico, espacial y también lo que tiene que ver con el componente legal, son competencias que deben ir, que son necesarias en el proceso (ED2-38).

Excelente apreciación, pero ¿qué se hace en el aula para lograrlo? Puesto que es notorio que el pensamiento del maestro va por un camino y su quehacer por otro.

1.3. Limitaciones conceptuales

Según Porlán (1987), las teorías científicas y la investigación se deben incorporar a la vida profesional del docente, especialmente a sus prácticas pedagógicas:

Si bien es cierto que la idea de incorporar la investigación al trabajo profesional del maestro no es una idea reciente (Furió y Gill, 1984), es a partir de los años setenta cuando comienza a cobrar cierta importancia, tanto desde el punto de vista teórico como práctico (p. 63).

Aunado a lo anteriormente expuesto se pudo detectar, en la entrevista, que existen limitaciones conceptuales por parte de los maestros, lo que se hizo notorio en la concepción que tienen de ciencia.

“Para mí la ciencia es un método con el fin de alcanzar una información, es seguir una serie de pasos, reglas, que permiten obtener un resultado” (ED1-2). Es clara la falta de concepto de ciencia que muestra el maestro, una información se puede alcanzar sin seguir un procedimiento científico, por ejemplo, cuando se lee un periódico se obtiene una información, dicha información no es científica

“La ciencia es un conjunto de conocimientos específicos que ha pasado obviamente por un debate académico y que tienen una validez generalizada, eso para mí es la ciencia” (ED4-83). Esta apreciación se acerca, aunque de forma tangencial la idea de ciencia.

1.4. Vinculación de la ciencia al proceso educativo

Quizás una de las mayores falencias que presenta la educación actual, es que, en la mayoría de los casos, los maestros presentan poco dominio de los conceptos que se llevan al aula.

“Las teorías científicas son una serie de conocimientos que se nos han dado, en este caso de las ciencias sociales, para lograr redireccionar la práctica pedagógica con un mejor sentido. Que quiero decir, es como unos referentes en los que me puedo apoyar para desarrollar de una mejor manera la práctica educativa” (ED2-34). Esta es una idea interesante, sin embargo, esto hace parte de las concepciones del maestro, pero no se lleva a la realidad.

Se puede concluir de lo expuesto, que los maestros consideran que es importante vincular la ciencia al proceso educativo, lo que no queda claro es porque si forma parte de su pensamiento, no lo tienen en cuenta de manera significativa al desarrollar dicho proceso

1.5. Formación disciplinar

El desarrollo de habilidades académicas es fundamental, debido a que el conocimiento de la ciencia es uno de los elementos fundamentales en el desarrollo de la práctica pedagógica. Al respecto los maestros respondieron:

Soy licenciada en educación primaria con énfasis en ciencias sociales, fuera de eso hice una especialización en evaluación edu-

cativa y he realizado unos cursos de preparación en relación a derechos humanos y el último que acabamos de realizar virtual con el SENA en competencias ciudadanas (ED1-1).

Licenciado en educación básica, con énfasis en ciencias sociales, especialización en informática educativa, diplomados de derechos humanos y conciliación a la equidad (ED2-28).

Se puede apreciar que los maestros tienen una buena formación académica, pero no se ve reflejada en el desarrollo de la práctica pedagógica, debido a que como se pudo apreciar en las evidencias mostradas, que los maestros se dedican exclusivamente a la trasmisión de conocimientos, sin que este proceso sea altamente signi cativo.

2. El objeto de estudio de las ciencias sociales es la comprensión y reflexión sobre la sociedad

El segundo tópico de la epistemología está conformado por **la enseñanza de la ciencia desde la transversalidad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad**, cuya recurrencia es dos en el diario de campo y seis en la entrevista; **características de las ciencias sociales**, cuya recurrencia es 26 en el diario de campo y **la ciencia y el mundo real**, que aparece seis veces en la entrevista.

2.1. La enseñanza de la ciencia desde la transversalidad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad.

Negar la interacción entre las diversas disciplinas, es dejar de lado su complejidad y hacer de la enseñanza un proceso aislado y sectorizado del conocimiento.

El pensamiento global del ser humano se ha visto reducido por la sectorización del conocimiento, generado por la poca interacción de cada una de las disciplinas y de esta manera un aislamiento y disgregación de los saberes y negando la complejidad del hombre mismo. Por lo tanto las áreas del saber deben abordarse desde la transversalidad y la interdisciplinariedad, pero manteniendo los marcos teóricos y metodológicos de cada una.

“El estudiante que lee la siguiente pregunta lo hace en un tono bajo y con mala entonación, el docente le hace la observación de la importancia de leer bien para poder entender la pregunta, le solicita que vuelva a leer la pregunta” (DC3-35). En este caso el maestro manifiesta la importancia de la buena lectura, elemento que corresponde al área de lengua castellana, pero se puede apreciar que solo hace la recomendación, pero no toma la iniciativa de leer la pregunta, para mostrar al estudiante como debe hacerse, se puede ver con claridad, que al maestro le interesa que el alumno lea bien, pero no le orienta.

“Un alumno pregunta por el significado de la palabra “Antillas” el profesor traslada la pregunta a los estudiantes, ninguno responde con claridad el término, el docente les enseña que la palabra Antillas hace referencia al conjunto de archipiélagos que se encuentran en el mar caribe y fueran las primeras islas descubiertas por Cristóbal Colón” (DC3-37).

En lo citado se puede evidenciar, que los maestros desde su práctica les cuesta mostrar la forma como las ciencias sociales se sirven de otras áreas para su mejor comprensión. Lo mostrado corresponde a lo observado, pero ¿Qué sucede con lo que los maestros conciben de la interdisciplinariedad?

“El área de ciencias sociales se correlaciona con todas las áreas, hasta con el área de educación religiosa, el área de educación física, todas las áreas tienen correlación con nuestra área” (ED1-9). La apreciación del maestro es interesante, pero ¿cómo enlaza el maestro lo que piensa con la realidad del aula?

La concepción epistemológica de los maestros de la interdisciplinariedad es clara, pero esos pensamientos no se han podido ver reflejados en el aula

2.2. Características de las ciencias sociales

Este aspecto es uno en los que se encontró más evidencia, desde el aspecto de las concepciones del maestro, como se puede evidenciar en las siguientes citas:

“Ante la pregunta se ve una gran participación de los estudiantes y se llegó a la conclusión que hubiéramos alcanzado un mayor desarrollo, el profesor les indica que miren la segunda caricatura y les pregunta que significa la palabra “etnia”” (DC1-8). Aquí se puede apreciar un aspecto positivo en el desarrollo de la clase, ya que se muestra una gran participación por parte de los alumnos.

“Coloca como título: “Colonización de América”, pregunta a los alumnos sobre el significado de la palabra Colonización, ningún estudiante responde, al ver que nadie responde. Pregunta qué estudiante trajo diccionario, dos estudiantes levantan la mano, el profesor les pide que busquen el significado” (DC2-15). Al igual que en el caso anterior, este es un aspecto positivo, el maestro no da la respuesta, obliga al estudiante a la indagación, lo que es al menos significativo

“El profesor aclara las dudas sobre los términos las palabras desconocidas dando ejemplos y explica cada una de las instituciones establecidas en América” (DC2-23). El proceso de aclarar dudas dando ejemplo es importante puesto que establece relaciones con la realidad.

Como se puede apreciar, el maestro pregunta por los conceptos, pero en ningún momento se genera un verdadero debate que permita que los estudiantes desarrollen su capacidad crítica, que los lleve mucho más allá de lo que dicen los textos. En algunos momentos se muestran pequeños destellos de desarrollo del aspecto fundamental de las ciencias sociales, que es relacionar al individuo con la realidad social del país, sin embargo, no se hace énfasis en la importancia de poner los conceptos de las ciencias sociales en relación con la realidad que viven los estudiantes, con su entorno cercano.

2.3. La ciencia y el mundo real

Vincular la ciencia con el mundo real es uno de las mayores dificultades que presenta el proceso de enseñanza en la actualidad. Esta situación no es ajena a la institución ya que los maestros en sus apre-

ciaciones personales, hacen referencia a este aspecto, sin embargo, no se pudo evidenciar en la observación, pero si en la entrevista.

“Fenómeno social es todo lo que sucede alrededor del ser humano, constantemente estamos viviendo diferentes fenómenos, algunos familiares, otros de comunidad, otros a nivel nacional y los del internacional que también afectan el bienestar de las diferentes familias” (ED1-3). Es una realidad, los fenómenos sociales están a la orden del día, es por ello que se debe entender que como afirma uno de los entrevistados “nuestro colegio y nuestro entorno se convierte en prácticamente en un cultivo muy importante para el cultivo de las ciencias sociales” (ED3-59), lo que implica que el colegio, el barrio, la ciudad son un entorno propicio para el desarrollo de las ciencias sociales, la dificultad esta, en cómo encontrar las formas para que los estudiantes queden inmerso de manera consiente en ese entorno, de forma que no se conviertan en elementos negativos generadores de conflicto , sino todo lo contrario, un estudiante comprometido con su comunidad de modo de ser parte de la solución.

Se pudo apreciar a través del análisis realizado que los maestros poseen una serie de conocimientos claves, sin embargo, existen una enorme cantidad de falencias, relacionadas especialmente con la poca profundidad que se le da al concepto de ciencia, lo que hace que esta se aleje del mundo real del estudiante, contribuyendo a establecer una división marcada entre los conceptos científicos y el mundo real donde viven los estudiantes.

Pedagogía

1. La formación de ciudadanos analíticos, críticos, y transformadores de su realidad desde las ciencias sociales

Las categorías involucradas son en su orden: **formar en la lógica de las ciencias**, donde se puede apreciar una recurrencia en el diario de campo 12 y en la entrevista 4; **características del maestro de ciencias**, con recurrencia 1 en el diario de campo; **implicación social de la formación en ciencias**, con recurrencia 1 en el diario de campo y 2 en

la entrevista; **aplicación de la ciencia en el contexto**, con recurrencia 1 en la entrevista, **aspectos negativos de la enseñanza**, recurrencia 1 en la entrevista y **formación integral**, recurrencia 1 en la entrevista.

1.1. Formar en las lógicas de la ciencia

En el mundo real hace uso del sentido común, pero lo mismo no sucede en el campo de las ciencias, ya que esta requiere de procesos de comprobación, este aspecto no se pudo evidenciar en la entrevista, pero si en la observación de las clases.

“Les recuerda que para triunfar en la vida se necesita disciplina y dedicación y coloca de ejemplo a los estudiantes de once del colegio que han tenido buenos resultados en las pruebas saber y han sido beneficiados del programa del gobierno “ser pilo paga”” (DC3-39), esto hace referencia inequívoca a los resultados y no a la formación como tal.

Es interesante ver como el maestro solo se preocupa por dar cumplimiento al horario. “Al percatarse el profesor que la hora de clase va a terminar les indica a los estudiantes que en la siguiente clase se termina de socializar las preguntas de la bimestral que no hayan entendido, más importante que la nota es la capacidad de entender el porqué de cada una de las respuestas” (DC6-80).

Es claro que no se está formando un estudiante para la auto-crítica, puesto que lo que se fomenta en el aula es solo académico y alejado de la realidad, en otras palabras, al estudiante no se les están proporcionando las herramientas necesarias para que se enfrente al mundo y para que convierta en un individuo transformador de su entorno.

1.2. Características de los maestros de ciencias

Las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes modernos son diversas, su vida está marcada por el entorno donde se desarrollan. En este punto es donde el maestro de ciencias sociales se vuelve fundamental para dar a los estudiantes los conceptos que él requiere para desenvolverse en el mundo real (Pagés, 2007):

Los niños y las niñas, los chicos y las chicas pueden, y deben, aprender historia. Han de aprender historia para poder actuar como ciudadanos y ciudadanas de una sociedad que apuesta por la democracia como forma de convivencia (p. 29).

“Un estudiante solicita que le explique la pregunta 9, esta pregunta hace referencia a los atentados realizados por grupos extremistas en Europa y la actitud que han tomado muchos europeos contra las personas que profesan la religión musulmana” (DC6-75), esta es una situación ideal donde el maestro debe aprovechar para generar crítica dentro del aula, de modo que esta muestre la importancia, de por ejemplo el valor del respeto a la diversidad, sin embargo, no lo hace.

“Mientras los estudiantes van realizando la actividad el profesor pasa por los puestos aclarando dudas, después de 10 minutos pasa un estudiante al tablero, el cual hizo el ejercicio bien en el cuaderno” (DC9-120), se retorna al mismo círculo vicioso, simplemente ciencia por ciencia, sin que se genere un verdadero debate en el aula.

Como se puede apreciar, el diario de campo muestra un maestro preocupado por el contenido, en ningún momento hay espacio al cuestionamiento, al desarrollo de ese proceso crítico que es fundamental en todo proceso de aprendizaje, sobre todo en un área como las ciencias sociales.

1.3. Implicación social de la formación en ciencias

Primero se hará referencia a la concepción de los maestros, es decir, como enfrenta el ideal teórico y la interpretación que él hace del modelo teórico:

Identificando las habilidades y las dificultades que el presenta, soy muy dada a que él hable, a que él salga al frente. Yo digo que cuando ellos salen al frente y ellos son capaces de expresar un tema, poder presentar una exposición, pero que la dominen muy bien y tenga esa facilidad de aceptar las críticas y también él criticar al grupo, entonces estoy feliz, porque yo le digo no lo mires solo en aula y que es para el año, es para su vida (ED1-

13). Pero ¿Qué estrategias emplea para lograrlo? Es un trabajo de observación, es un trabajo de producción, de argumentación, es un trabajo de fundamentación, de elementos como por ejemplo el respeto, es un trabajo de análisis frente a la importancia del conocimiento, porque el conocimiento, para nadie es un secreto que el conocimiento es poder, la importancia de sencillamente proveerle a la sociedad logros y no dificultades. Esa forma como yo trabajo con los jóvenes conduce a que cada joven realice un análisis crítico, de su vida, de su entorno, de su país, de su colegio, de su vida y a través de ese análisis pueda generar un mejor comportamiento (ED2-40).

El conocimiento es importante en la medida en la que le ayude al estudiante a entender su mundo a generar soluciones para sus conflictos, pero ¿cómo se prepara al estudiante para la aplicación? Eso es clave y debe estar en el discurso del maestro para poder intentar llevarlo a la realidad.

En contraposición al pensamiento del maestro, se pudo observar en el desarrollo de la clase “El docente pregunta al grupo “¿cuáles son los daños ambientales que actualmente se presentan en el mundo?, se nota una buena participación de los estudiantes” (DC7-84), pero le no le da pautas para que sea un promotor del cuidado del medio ambiente.

En otro momento de una clase el maestro apunta “Considera que en la actualidad existen procesos de colonización con las mismas características establecidas en América. De ejemplos. Aparte de eso les entrega una guía sobre el período colonial y les indica que respondan las preguntas que aparecen en la misma” (DC2-27), pero se queda en la pregunta plana que no genera ninguna discusión.

De acuerdo a lo observado se puede verificar, nuevamente, que la teoría y el pensamiento de los maestros están por dos caminos separados, ya que el desarrollo de práctica pedagógica, se limita únicamente a dar conceptos, a establecer hechos, pero no se da la oportunidad de generar nuevas ideas.

1.4. Formación integral

Hablar de formar integralmente a los estudiantes, es buscar potenciar en ellos no solo el conocimiento, sino todas las capacidades que el posee. Debe ser uno de los objetivos de los maestros actuales, pero como se podrá apreciar es un punto poco referenciado por los maestros estudiados, solo un maestro hablo de potenciar todas esas capacidades de sus educandos, aun mas esto no se refleja en la observación de clase.

“Los resumo muy sencillos, uno comunicación, dos informaciones, tres valores, cuatro conocimientos y el más importante de todos los quintos, tolerancia” (ED3-71). A lo que hacer referencia lo citado es un alumno con múltiples capacidades, un alumno capaz de enfrentar los diferentes retos que le presente la vida, pero desafortunadamente esto se queda en el ideal del educador.

1.5. Aspectos negativos de la enseñanza

Aunque el nombre de esta categoría axial parezca fuerte, dentro del aula y aún más, desde las políticas gubernamentales, se dan una serie de circunstancias negativas que afectan el aprendizaje integral del estudiante, basta con citar el pensamiento de un maestro quien expresa que:

Cada año salen reglas, cada salen modificaciones, cada año el gobierno sale con una propuesta de innovación y que área le mira ese enfoque, al área de ciencias sociales, la catedra de la paz, ciencias sociales, la de convivencia y paz, ciencias sociales, la resolución de conflictos, ciencias sociales, entonces, cada año esto es el área el motor y el eje central como de una convivencia (ED1-6).

Lo expresado por este maestro es una realidad palpable dentro del sistema educativo colombiano, que, si bien tienen unas buenas intenciones, tienen un matiz negativo, debido a que la solución de todos los problemas sociales se quiere trasladar al aula.

1.6. Aplicación de la ciencia en el contexto

Que la ciencia se aplique al contexto es un ideal, ya que si esta fuera de la realidad del estudiante es letra muerta. La ciencia debe buscar explicar el mundo que rodea al educando, pero no solo explicarla sino dar la posibilidad de poder aplicar a los problemas que dicho contexto presenta.

“Siempre le digo a los estudiantes que la sociales no son solamente teoría, que las sociales es aprender a convivir con los demás, a saber, cómo tratar al otro, cómo interactuar y encontrarles soluciones a los problemas que cotidianamente se pueden en nuestras comunidades y que afectan la parte social del ser humano” (ED1-4).

La pregunta clave aquí es, ¿se ve esto reflejado en las relaciones entre los estudiantes en el aula y el patio? No se puede esgrimir una respuesta clara, ya que dentro de la observación no hay evidencias de ello.

Se puede concluir que, desde el punto de vista pedagógico, los docentes de sociales de la institución educativa tienen una concepción, pero esta no se refleja en el aula

Didáctica

1. Enseñanza desde el modelo tradicional de las ciencias sociales

Este apartado está formado por cuatro categorías, **el desarrollo del niño en función del aprendizaje**, cuya recurrencia en el diario de campo es 6; **importancia del contexto y los saberes culturales**, cuya recurrencia fue 6 en el diario de campo; **procesos que no facilitaban el aprendizaje**, cuya recurrencia en el diario de campo fue 5 y en la entrevista 6 y por último **conocimientos previos**, con recurrencia en la entrevista de 4.

1.1. El desarrollo del niño en función del aprendizaje

El aprendizaje es algo inherente al ser humano, parte de su curiosidad natural. Alguno de esos aspectos que son conducidos por la curiosidad se dan dentro del aula. Por ejemplo, “Les indica que

primero observen las caricaturas y elaboren conclusiones de ellas, les aclara que tiene 5 minutos para la actividad” (DC1-3). Es interesante esta actividad, sin embargo, existe un problema, el limitante del tiempo.

Las limitaciones del tiempo son comunes en el aula. “les avisa que tienen diez minutos para la actividad” (DC7-88). Aunque el maestro busca que el estudiante genere conclusiones a partir de una situación, el tiempo limita ese proceso.

Si bien el aprendizaje debe darse en función del niño, las limitaciones impuestas por el tiempo restringen de manera significativa ese desarrollo, truncando todo el proceso, ya que no se pueden imponer limitaciones a la hora de desarrollar el aspecto crítico y creativo de los estudiantes.

1.2. Procesos que no facilitaban el aprendizaje

Unido a lo apuntado anteriormente dentro del aula se dan una serie de procesos que no contribuyen al desarrollo del aprendizaje. Para analizar este aspecto, en primer lugar, se revisará el pensamiento que tiene los maestros y luego se abordará lo observado en clase.

“Lo ideal sería aprovechar los eventos que tiene la biblioteca pública, el banco de la República tiene, pero debido a que hay tantos inconvenientes, por situaciones de bienestar de los mismos estudiantes pues uno los evita” (ED1-21). El maestro afirma que se pueden dar espacios extra clase que pueden contribuir al buen desarrollo del proceso, sin embargo, se evitan, ya que la normatividad vigente genera problemas a los maestros cuando los estudiantes salen del aula.

“Para la clase el profesor trae el video beam y les informa que va a presentar un video y unas diapositivas sobre el paleolítico, acomoda el salón para poder colocar el video beam en el aula; les avisa que al final de las presentaciones se evaluará lo visto” (DC12-152). Esta es una alternativa importante para cambiar el desarrollo de la clase, sin embargo, al final se vuelve a lo mismo, a verificar si los estudiantes aprendieron o no los contenidos.

1.3. Importancia del contexto y los saberes culturales

El contexto y los saberes culturales son importantes en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, puesto es en ese contexto social y cultural donde ellos deben desarrollar sus vidas. Aquí se presenta lo observado al respecto:

Después de la explicación sobre la página, coloca como título “Estructura del Estado” y escribe las ramas del poder público, ejecutiva, legislativa y judicial; pasa al tablero un alumno y solicita que escriba el representante de la rama ejecutiva a nivel nacional, el alumno coloca la palabra presidente, la misma actividad hace con el representante de la rama ejecutiva a nivel departamental y municipal, los dos alumnos que pasan responden correctamente (DC4-40)

Esta cita es relevante, debido a que tiene que ver con el contexto político en que se desarrolla la sociedad colombiana, sin embargo, al final se reduce a los mismo, preguntar sobre los representantes de cada una de las ramas del poder público, sin generar ninguna construcción crítica sobre la importancia de dichas ramas en el desarrollo de la sociedad.

De otro lado, y haciendo referencia a una pregunta sobre el medio ambiente “los alumnos responden: Calentamiento global, tala de árboles, contaminación del agua, aumento de basuras; pide a un estudiante que anote las ideas en el tablero” (DC7-85). De igual forma no se busca relacionar las respuestas con el entorno cercano de los estudiantes.

Como se puede apreciar todo se limita al aprendizaje de conceptos, sin que estos se relacionen directamente con las realidades que los estudiantes viven, por lo tanto, este aprendizaje no es significativo, debido a que no tiene nada que ver con el mundo real donde los estudiantes viven.

1.4. Conocimientos previos

Los conocimientos previos que traen los alumnos son importantes. Al respecto el papel del maestro es altamente significativo, en

el sentido de que él debe contribuir a verificar si su conocimiento es correcto o no.

“Hay cositas, que uno sabe, yo sé de historia, pero de estrategia militar, eso no lo domino, eso es bonito cuando él dice yo leí esto y sale al frente y lo explica, se aprovecha y eso da impacto en los demás estudiantes y uno también se está retroalimentando” ED1-19. Es claro que lo que afirma el maestro es relevante, puesto que es un aporte para resignificar la clase, pero el deber del maestro es verificar si lo expresado por sus alumnos resiste el escrutinio científico o si solamente es un conocimiento vulgar.

La mejor forma de aprovechar esos conocimientos previos es “relacionándolos con cada uno de los temas, recordándoles que de ellos en la escuela o en la básica primaria, aprendieron una serie de conceptos básicos, recordándoselos a medida que se va avanzando y relacionándolos con su entorno en el cual viven” (ED3-73). En opinión de los maestros “los conocimientos que traen los estudiantes, los pre saberes son fundamentales, para el área de ciencias sociales” (ED4-100).

En conclusión, se puede afirmar que, dentro del aula, se dan procesos tradicionales de enseñanza, que, si bien los maestros tratan de hacer una práctica pedagógica diferente, la realidad muestra que el centro de atención de la clase son los conceptos y conocimientos académicos, donde el desarrollo del pensamiento crítico no se desarrolla y donde la vinculación de la ciencia con el contexto no se da.

2. Utilización de metodologías que faciliten el proceso de aprendizaje

Este apartado quedó conformado por las categorías, **la indagación**, con 10 en el diario de campo; **características de la enseñanza de las ciencias**, recurrencia 38 en el diario de campo y 5 en la entrevista; **procesos que facilitaban el aprendizaje**, de recurrencia 12 en la entrevista, **la ciencia como práctica social**, recurrencia 3 en la entrevista, **proyectos de aula**, recurrencia 2 en la entrevista y **formación en competencias** con recurrencia 1 en la entrevista.

2.1. Características de la enseñanza de las ciencias

La forma como se debe enfocar la enseñanza de las ciencias sociales en la actualidad, está muy lejos de la forma tradicional, ya que esta debe formar parte de la realidad del educando, sin embargo, se evidencia la tendencia a desarrollar solo conceptos cuando se aprecia que “Al final de la guía vienen unas preguntas de tipo interpretativo que buscan que el estudiante comprenda la información de la guía” (DC11-145).

Otro problema fundamental es el tiempo. “El profesor observa que ya se va a terminar el tiempo de la clase y les deja como compromiso que consulten el nombre de 10 comunidades indígenas colombiana y en qué región del país se encuentran ubicados” (DC1-12).

En este orden de ideas, ¿Cuál es la relevancia del desarrollo de la clase en esta forma? Ninguna, no existe reflexión, no existe crítica, simple y llanamente transmisión del conocimiento.

2.2. La indagación

La indagación es uno de los procesos fundamentales en el aprendizaje de las ciencias, pues a través de ella que se dan los verdaderos procesos de desarrollo científico, de igual forma en el campo del aprendizaje su aplicación tiene connotaciones profundas, pues esta conduce a aprendizajes significativos, pero ¿cómo se refleja esto en el aula?

“Anota el título del tema a ver en el día de hoy en el tablero, Demografía, y pregunta a los estudiantes sobre el concepto de demografía, nadie responde, el docente vuelve a preguntar, un alumno responde “tiene que ver con población” (DC7-82). Esta informa de indagar solo se centra en el conocimiento, pero no el pensamiento de los estudiantes.

Así mismo la siguiente cita muestra como solo se busca el conocimiento. “A partir de esa información el estudiante debe responder unas preguntas que aparecen al final de cada página, la guía tiene 4 páginas, las preguntas son totalmente interpretativas, es decir las respuestas están en la información dada en la guía” (DC7-98).

Se puede apreciar como el maestro busca la forma de sacar información de los estudiantes, pero desafortunadamente, se queda solo en eso, en tratar de sacar información, ya que no ha profundidad, las preguntas solo hacen referencia a conceptos.

2.3. Proyectos de aula

Una forma interesante de abordar la práctica, es a través de los proyectos de aula, lo que permite al estudiante desarrollar su proceso de indagación. Los maestros estudiados piensan que este es un recurso didáctico que puede contribuir al mejor desarrollo del proceso educativo. Al respecto el maestro 2 afirma

Bueno los proyectos de aula que he desarrollado han tenido que ver, por tocarle, voy tocarle de pronto los que han tenido mayor trascendencia, desarrolle un proyecto relacionado con la disminución de embarazos en niñas de menos de catorces años, un proyecto que tuvo incluso en la secretaria de educación, Segundo, trabaje un proyecto sobre la solución pacífica de conflictos, nosotros o por nuestra contextualización o no sé por nuestra región, incluso por la misma idiosincrasia Norte santandereana, existe la tendencia a solucionar los conflictos de manera arbitraria y violenta, uno de esos proyectos está encaminado a eso, primero entender que el conflicto no necesariamente siempre es algo malo, sino que el conflicto es la oportunidad para mejorar, y a partir de ese mejoramiento yo puedo aportarle a la sociedad, o al grupo, a mi familia, al aula de clase, al barrio, una solución pacífica a ese conflicto (ED2-52)

Aunque el maestro entiende la importancia y relevancia de este recurso, no lo ha desarrollado dentro de la institución, como se pudo evidenciar en la observación. A sí mismo el maestro 3 afirma que sería interesante desarrollar proyectos de aula que busquen potenciar el “respeto, el conocimiento de los derechos humanos, la valoración personal, la superación individual, la colaboración, el respeto hacia la otra persona, especialmente cuando habla (ED3-79). Son concepciones interesantes, pero se quedan en eso, en concepciones que no son llevadas a la realidad, aunque se podría aducir que el primer

maestro si los llevo a la realidad, pero haciendo la salvedad que fue en otra institución educativa.

2.4. Procesos que facilitaban el aprendizaje

Afortunadamente no todo son aspectos negativos. Aquí se muestran algunos positivos, que de acuerdo a las concepciones de los maestros han contribuido a la mejora del proceso. “Bueno, pues utilizo lo básico, que son las guías de aprendizaje, los talleres, las consultas, los videos son un recurso muy importante, las exposiciones en ciertas ocasiones, me gustan más las guías, las consultas y los videos. Me gusta utilizar mucho como estrategia, la lluvia de ideas” (ED4-101).

Como se puede apreciar este maestro muestra distintas formas de abordar la enseñanza, lo que se puede destacar como positivo, el problema radica nuevamente en que solo son acciones que conducen a la adquisición de conocimientos, solo un aspecto, la lluvia de ideas, podría rescatarse como un aporte valioso al desarrollo del pensamiento creativo.

De igual forma el maestro 3 apunta que usa como recurso:

Mapas conceptuales, guías, informaciones traídas de diferentes textos, noticias, relacionándolo con el tema que se está dando, hoy día la información pareciera que solo es para las personas mayores, los jóvenes no se preocupan por ningún tipo de información, yo trato de utilizarla en los conceptos y en la temática, que se da en cada una de las asignaturas (ED3-74).

Interesante, pero de igual forma solo se busca la acumulación de conocimientos, sin embargo, lo de la inclusión de noticias que es una estrategia que puede contribuir a involucrar el contexto dentro de la clase.

2.5. Formación en competencias

Aunque la apuesta nacional es la formación en competencias, dentro del trabajo realizado, no se pudo notar con claridad el enfoque que los maestros le dan a este tipo de formación. No se pudo

verificar en la observación, y en la parte de entrevista solo uno de los cuatro maestros estudiados, hablo de competencias.

Al respecto de las competencias el maestro dos afirma que es importante desarrollar “Las competencias cognitivas indiscutiblemente, yo considero que todas son importantes, las cognitivas, la valorativa, que es la que tiene que ver como persona y las tres básicas, la interpretativa, la argumentativa y la propositiva” ED4-92, se puede apreciar que, aunque al final dice que todas son importantes, le da preponderancia a lo cognitivo, es decir al conocimiento.

2.6. La ciencia como práctica social

Esta categoría axial es altamente trascendente, ya que habla de un aspecto fundamental de la ciencia, su proyección social. Durante el proceso investigativo no se pudo evidenciar en la observación, como los maestros le apunta a este aspecto de la ciencia, solo se pudo detectar en las entrevistas.

A si por ejemplo la profesora 1 afirma

Cuando ellos empiecen a investigar los efectos que tienen este fenómeno a nivel mundial, a nivel nacional y a nivel familiar, porque yo les digo que también los afecta, entonces ellos empiezan a indagar, no todos, pero uno los va llevando poco a poco los va llevando a que ellos se vayan interesando y estar pendiente de lo que sucede alrededor (ED1-24).

Al igual que durante todo el proceso de discusión, no se puede verificar en la práctica, es solo el pensamiento de los maestros, no son malos pensamientos, pero esto debe llevarse a la realidad del aula.

Hoy día, ejemplo, tenemos los estudios psicológicos, tenemos los estudios sociológicos, tenemos por decir algo las informaciones que nos dan desde medicina legal todos los días, los acuerdos, los proyectos, las leyes, las sentencias que nos dan las entidades judiciales del país, además de eso entendiendo por decir algo las acciones de tutela, la persona de hoy día debe ser una

persona instruida, con conocimientos que se relacione, que sepa entender que es lo que pasa (ED3-78).

Esta apreciación muestra como las ciencias sociales se proyectan hacia la sociedad, pero esto debe hacerse ver en el aula, las ciencias sociales no son solo mapas e historias de héroes románticos que salvaron el mundo, su función va más allá.

3. Evaluación que visibilice el desarrollo de competencias en los estudiantes

Este último apartado está conformado por una sola categoría axial, la evaluación, cuya recurrencia en el diario de campo 11 y en la entrevista 8.

3.1. La evaluación

Los procesos de evaluación en la actualidad, se proyecta a procesos de evaluación formativa y para que el aprendizaje sea posible, debe cumplir cinco condiciones que según Morales y Restrepo (2015) citando a López (2013), son: “Autoevaluación para mejorar, la evaluación como fuente de motivación, la evaluación como oportunidad de mejoramiento, estudiantes involucrados en su propio proceso de aprendizaje y retroalimentación” (p. 91).

La evaluación al ser un proceso de construcción colectiva, donde entran a dialogar las concepciones alternativas y los referentes científicos y académicos, cada parte involucrada debe estar en constante autoevaluación en búsqueda del mejoramiento continuo a través de la retroalimentación y la concertación, como lo expresan Morales y Restrepo (2015):

En síntesis, uno de los propósitos de la evaluación para el aprendizaje es proporcionar información sobre los aprendizajes de los estudiantes y, a partir de allí, determinar las acciones a seguir (Álvarez Méndez, 2011). Y aun se puede llegar más lejos cuando va acompañada por la visibilización del pensamiento, porque no solamente se trata de recolectar información de aprendizaje, consiste en que esa información recoja de manera efectiva las

comprensiones de los estudiantes; que sea una valoración continua, de doble vía: el estudiante aprende, mejora, transforma, comprende y dinamiza, y el maestro, a su vez, con todo lo que sus estudiantes aportan, hace lo propio (p. 92).

Una de las grandes dificultades de la educación, tiene que ver con el tema de la evaluación, puesto que este aspecto toca de manera profunda a los estudiantes. La evaluación como proceso es altamente relevante, solo a través de ella se puede lograr transformar la práctica pedagógica, de las conclusiones que los maestros saquen de ellas, es de donde se podrán generar las mejoras.

Desde el proceso de observación se pudo detectar que el maestro “inicia la clase explicando la actividad del día de hoy, la socialización de la prueba bimestral de sociales realizada la semana anterior, las entrega ya calificadas a cada uno de los estudiantes, la bimestral se centró en preguntas sobre el descubrimiento, conquista y colonización de América” DC3-30. Este proceso de socialización, solo se remite a conocer las respuestas, no aun análisis profundo de las preguntas, de modo que, si no se logró el aprendizaje, este momento sirva como una retroalimentación.

Es conveniente aclarar que existe muchas formas de evaluar, de por sí la evaluación es un proceso permanente, en los ejemplos que se muestran a continuación se ve como se usa el taller en clase para ir verificando el grado de comprensión de los temas vistos “De nuevo pasa por los puestos controlando la disciplina, un estudiante le dice que no entiende la actividad, el profesor va hasta el puesto del alumno y le explica” DC7-89. Esta retroalimentación continua permite una adquisición de conocimientos, porque se puede deducir que eso es lo que estudiante pretende, conocimientos.

“Suena el timbre, el docente se despide y sale del salón, un alumno le recuerda que no recogió el cuaderno para revisar el taller el profesor le dice que lo revisa la siguiente clase con la consulta” DC1-13. Lo que muestra que lo importante es si lo hizo o no, sin importar el verdadero aprendizaje.

Esta afirmación del maestro cuatro es interesante, “pues el proceso evaluativo para mí, tiene, la meta es la formación, entonces yo no simplemente yo quiero que el estudiante en la parte cognitiva maneje los conceptos, sino que lo que me interesa es que esos conceptos realmente le sirvan para su vida” ED4-107, es claro aplicación a la vida, ¿Cómo evalúa el aspecto que alude?

En conclusión, desde el aspecto didáctico, se encuentran muchas falencias, se siguen empleando los modelos tradicionales de enseñanza, la evaluación solo busca medir conocimientos, no se desarrolla el aspecto crítico en los alumnos, aunque existen algunas fortalezas, puesto que se pudo verificar que algunos estudiantes tienen interés por aprender.

Conclusiones

En cuanto a las concepciones epistemológicas, los maestros muestran falencias conceptuales, estos conocimientos son fundamentales a la hora de desarrollar la práctica, esta falta de profundidad conceptual no permite un verdadero desarrollo pedagógico de sus procesos de enseñanza, lo que no permite un aprendizaje significativo por parte de los alumnos.

En lo didáctico, el pensamiento de los maestros está dirigido a un buen desarrollo de la clase, sin embargo, este pensamiento deja entrever procesos tradicionales de enseñanza, lo que no contribuye a un desarrollo significativo de las clases

En lo pedagógico, una es la concepción epistemológica de los maestros y otra lo que realidad del aula, es decir, no existe coherencia entre lo que el maestro piensa y lo que se hace.

Por último, en el proceso didáctico, existen muchas falencias, donde se destaca la evaluación, ya que su enfoque es tradicional y no busca el mejoramiento progresivo, que debe ser el propósito de la misma.

Referencias

- Arias G.D.H. (2014). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, N° 52, pp. 134-146.
- Bertelle, A., Iturralde, C., & Rocha, A. (2005). Análisis de la práctica de un docente de Ciencias Naturales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(4), 5.
- Carretero, M. y Kriger, M. (2004). ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En M. Carretero & J. Voss (Eds.), *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu, 71-98.
- Colombia. MEN, M. (2004). Estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales. Disponibles en http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-167860_archivo.pdf
- Díaz-Barriga, Á. (2005). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111)
- Díaz Barriga (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamientos e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista iberoamericana de educación superior*, 5.
- Gómez C.C.J. y Rodríguez P.R.A. (2014). Aprender a enseñar ciencias sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado. *Revista de docencia universitaria*, Vol. 12 (2), pp. 307-325.
- León, C. (2006). *Guía para el desarrollo del pensamiento crítico*. Perú: Fimart S.A.C
- MEN. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Montes, C. M. (2012). Colombianos, rajados en lectura. *El universal*. Sección, temas de interés. Disponible en: <http://www.eluniversal.com.co/cartagena/educacion/colombianos-%E2%80%99rajados%E2%80%99-en-lectura-62476>

- Morales B., M. Y. y Restrepo Uribe, I. (2015). Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje. *Infancias imágenes*. Universidad Distrital. P. 89-100.
- Pagés, J. (2007). ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado?. *Revista Digital Escuela de Historia*, 1(6).
- Pagés, J. (2012). Conferencia magistral ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar Ciencias Sociales? La didáctica de las Ciencias Sociales y la formación de maestros y maestras. I encuentro iberoamericano de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. 6 y 7 de diciembre de 2012.
- Pagés, J. (2012). Conversatorio entre Joan Pagés y docentes de la escuela de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Historia y Memoria*, (3), 203-226.
- Porlán Ariza, R. (1987). El maestro como investigador en el aula: investigar para conocer, conocer para enseñar. *Investigación en la Escuela*, (1).
- Porlan, R. (1995). Constructivismo y escuela hacia un modelo de enseñanza aprendizaje basado en la investigación. *Diada*.
- Tobón, T. S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca, Proyecto Mesesup.
- Souto G.X.M. (2015) Hacemos visible la hipocresía social en las actividades escolares. En Hernández C.A.M, García R.C.R. y De la Montaña C. J. L. (Eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 23-48). Extremadura: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e Historia*. Bogotá: Antrophos.
- Zuluaga, O. L. (2005). *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*. Magisterio.

Sección III

De las prácticas pedagógicas en matemáticas

Prólogo

Es importante reconocer a nivel nacional la preocupación frente la calidad educativa, pues es precisamente la educación la que permite el desarrollo el desarrollo humano de un país, de esta manera, se presentan las prácticas pedagógicas de los maestros de matemática como eje fundamental para promover espacios propicios en la formación por competencias, frente a esto se desarrolló una caracterización de las prácticas en diferentes instituciones educativas de la ciudad de Cúcuta permitiendo describir la interacción entre el saber pedagógico, la institución y el sujeto de saber, para ello se determinan categorías de gran relevancia como los son “epistemología”, “pedagogía” y “didáctica”.

La presente sección del libro, muestra en primer lugar el desarrollo de las prácticas pedagógicas en matemática como un elemento fundamental en la educación y su importancia dentro de la formación por competencias.

El análisis de las categorías analizadas anteriormente muestra una descripción del desempeño de los docentes del área de matemática, específicamente en su actividad pedagógica, didáctica y la epistemología de su disciplina, luego, esto demandó una mirada detallada desde documentos nacionales que son base en el proceso de formación tales como los lineamientos curriculares y estándares básicos de competencia en matemática, los cuales fueron confrontados en cada institución educativa con los documentos institucionales, las concepciones de los docentes y las observaciones de las diferentes prácticas de aula, mostrando de esta manera un panorama general de las prácticas pedagógicas de matemática en la región, donde se identificaron fortalezas y oportunidades de mejora en cada institución educativa, con el fin de que se generen espacios que permitan

retroalimentar este proceso, donde se generen prácticas significativas que contribuyan a las metas y propósitos de la educación actual y se impacte en el mejoramiento de la educación.

En segundo lugar, se hace un abordaje a la “argumentación matemática”, reconocida esta como una competencia matemática relevante que debe desarrollarse, por lo tanto, el docente debe generar escenarios propicios en el aula donde se desarrollen procesos argumentativos desde la misma contextualización de la matemática en problemas reales.

Para que el docente cree estrategias de formación frente a la argumentación matemática, debe partir de una profundización epistemológica de la matemática que permita reconocer bajo los diferentes fundamentos teóricos el desarrollo de un proceso argumentativo que posibilite el fortalecimiento de esta competencia, por ello se presenta una mirada histórica de la argumentación, lo que permite una profundización teórica, donde se diferencia la argumentación escrita y oral, se analiza de la posición epistémica y discursiva que asume el sujeto que argumenta y también se valora que existen elementos relacionados con el lenguaje matemático que influyen en la comunicación en aula y que son fundamentales para que se propicie un ambiente argumentativo.

Frente a la importancia de la competencia argumentativa, es necesario que el docente de matemática se fortalezca a nivel epistemológico, teórico y metodológico para el desarrollo del proceso de la argumentación matemática en el aula, donde se implementen estrategias como la resolución de problemas que le permitan al estudiante la elaboración de discursos argumentativos tanto escritos como orales y se responda a las necesidades actuales de formación en el campo matemático.

Yudith Liliana Contreras Santander

Magister en Educación

*Profesora Investigadora del Departamento
de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas
Universidad Simón Bolívar*

Capítulo 1

Formación en competencias matemáticas, estudio documental desde el MEN y la institución educativa como referente de la práctica pedagógica¹

*Adela Gélvez Tarazona²,
Sandra Susana Jaimes Mora³*

Resumen

El siguiente capítulo presenta los resultados del proyecto de investigación que se propuso caracterizar las prácticas pedagógicas en torno a la formación por competencias en el área de matemáticas en Educación Básica primaria en una institución educativa del municipio de San José de Cúcuta.

-
- 1 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.
 - 2 Licenciada en educación básica con énfasis en Matemáticas, docente del municipio de Cúcuta. Magíster en educación de la Universidad Simón Bolívar-Colombia. Correo semcucuta26794440@yahoo.es
 - 3 Magíster en Práctica Pedagógica, Universidad Francisco de Paula Santander – Colombia. Docente investigadora Universidad Simón Bolívar. Correo sjaimes@unisimonbolivar.edu.co

ta. Así partiendo de los objetivos de la educación según recomendaciones de organizaciones internacionales y las necesidades del país, se concibe la matemática como un elemento esencial que está inmerso en el universo de cada ser humano. Para ello, se presenta un análisis de los estándares básicos de competencias matemáticas, donde estipula la apuesta formativa en Colombia para esta área, así como la relación de la misma con documentos que orientan las prácticas pedagógicas de una institución educativa de Cúcuta. Se acude al enfoque cualitativo con diseño etnográfico, utilizando la técnica de análisis documental donde se describen aspectos relevantes desde la epistemología, pedagogía y didáctica; en el PEI y el currículo. A partir del estudio se constató que existe alto grado de disparidad entre la apuesta formativa nacional e institucional, en los planes de asignatura y aula que son los que guían el quehacer docente y por lo tanto se devela la necesidad de crear propuestas innovadoras de mejoramiento que incluyan capacitaciones asertivas para los docentes; con el fin de lograr la apropiación y puesta en práctica las orientaciones del MEN y así mejorar la calidad educativa en esta área del conocimiento.

Palabras clave: Apuesta formativa, estándar, competencias matemáticas, organización curricular, prácticas pedagógicas.

Training in Mathematical Competences, Documentary Study from the MEN and the Educational Institution as a Reference to the Pedagogical Practice

Abstract

The following chapter presents the results of the research project that was proposed to characterize the pedagogical practices around the training sessions by competences in the area of mathematics in a elementary school in San José de Cúcuta city. Thus starting from the objectives

of education according to recommendations of international organizations and the needs of the country, mathematics is conceived as an essential element that is immersed in the universe of each human being. For this, an analysis of the basic standards of mathematical competences is presented, where the formative commitment in Colombia for this area is stipulated, as well as the relation of the same subject with documents that guide the pedagogical practices of an educational institution of Cúcuta city. We use the qualitative approach with ethnographic design, using the documentary analysis technique that describes relevant aspects from epistemology, pedagogy and didactics; In the IEP (Institutional educative project) and the curriculum. From the study, it was found that there is a high degree of disparity between the national and institutional formative commitment in the subject and classroom plans that guide the teaching task and, therefore, the need to create innovative improvement proposals is revealed. Include assertive trainings for teachers; In order to achieve the appropriation and implementation of the guidelines of the MEN and thus improve the quality of education in this area of knowledge.

Keywords: Training sessions, standard, mathematical competence, curricular organization, pedagogical practices.

Introducción

Es este mundo globalizado e interconectado, uno de los desafíos más fuertes que tienen los maestros es la transformación de contextos a través del acto de enseñar, facilitando el aprendizaje con experiencias que tenga significado en la vida y para la vida de los estudiantes. A lo cual alude el MEN (2006), cuando en los estándares de Matemáticas se afirma que

Es necesario que en los procesos de enseñanza de las matemáticas se asuma la clase como una comunidad de aprendizaje donde docentes y estudiantes interactúan para construir y validar conocimiento, para ejercer la iniciativa y la crítica y para aplicar ese conocimiento en diversas situaciones y contextos (p. 48).

Por tal motivo, es trascendental la realización de investigaciones que persigan entender el sentido y propósitos de las prácticas

pedagógicas desde los referentes epistemológicos, pedagógicos y didácticos; así como la coherencia de las mismas con las intenciones formativas desde el Ministerio de educación nacional. Para tal efecto, en esta investigación de caracterización de las prácticas pedagógicas en torno a la formación por competencias Matemáticas en una institución educativa de Cúcuta, fue necesario realizar un análisis de los estándares básicos de competencias en Matemáticas y de los documentos orientadores del quehacer institucional como lo son el PEI, el plan de área, el plan de asignatura y el plan de aula; que permitiera una visión aproximada de la realidad en cuanto a la relación de coherencia entre las apuestas formativas.

Así mismo, con el objeto de saber cuáles son las preocupaciones en diferentes contextos referentes a la práctica pedagógica, la didáctica, las concepciones y el proceso de aprendizaje, se realizó una revisión de trabajos previos sobre el tema de estudio que permitió establecer algunos referentes que contribuyeron al buen desarrollo del proceso investigativo. Son muchos los aspectos que deben tenerse en cuenta al realizar la caracterización de las prácticas pedagógicas, sin embargo, la revisión de los cincuenta y dos (52) antecedentes, de ellos analizados treinta y cuatro (34) por su pertinencia con la investigación, en bases de datos como Scielo, Dialnet, Redalyc, Google Scholar y repositorios de universidades; mostro las siguientes tendencias: a nivel internacional se encontraron once (11) tendencias enfocadas a analizar los estilos de enseñanza y aprendizaje que es la más fuerte y con mayor recurrencia en España y México, cuatro(4) tendencias al estudio de las concepciones de los maestros y tres (3) tendencias a estudiar las estrategias didácticas. En el ámbito nacional al igual que a nivel internacional se le da mayor énfasis al análisis de los estilos de enseñanza presentando once (11) tendencias con mayor recurrencia en Antioquia, las estrategias didácticas tuvo dos tendencias y la concepciones sólo una. Para analizar las intencionalidades investigativas analizadas en prácticas pedagógicas, las tendencias locales que se presentaron, fueron dos en estrategias didácticas y una en al análisis del estilo de enseñanza.

Igualmente, se dan a conocer referentes teóricos que permiten darle importancia a la investigación y entender todos los aspectos de la práctica pedagógica enfatizando en el área de Matemáticas, para tener unas bases sólidas a la hora de realizar el respectivo análisis y discusión de los resultados de la relación entre la apuesta formativa nacional y la institucional; y de esta manera presentar según los hallazgos argumentos de las relaciones o disparidad. Para entender todo aquello que resalta o desdibuja el quehacer del maestro, en los procesos de planeación, educativos y formativos en el área de matemática en la institución educativa del municipio de Cúcuta objeto de estudio, que tiene un contexto particular por sus problemas sociales como bajo nivel económico y educativo, droga, violencia de diversa índole, embarazos tempranos, familias disfuncionales, desplazamiento, entre otros factores.

Además, se describe la metodología utilizada en esta investigación cualitativa, enmarcada en el paradigma histórico Hermenéutico de diseño etnográfico, donde se definen los instrumentos, las técnicas de recolección y de análisis cualitativa y se da a conocer el proceso utilizado para el desarrollo de la investigación.

En seguida, se presentan los resultados de la investigación según el análisis de los hallazgos de las dos apuestas y de su relación de pertinencia o de su disyuntiva.

Finalmente, se expone la discusión de los resultados obtenidos y las conclusiones a las que se llegó después de desarrollado el estudio.

Prácticas pedagógicas

“Abordar una definición conceptual de la práctica pedagógica es una labor compleja, que invita al investigador a jerarquizar las fuentes teóricas que puedan llenar los vacíos de información” (Zubiría, 2006, p. 34). Al hacer una revisión de los teóricos se encuentran numerosos conceptos dependiendo del enfoque epistemológico, pedagógico y de maestro que se asuma. Por ejemplo, Olga Lucia Zuñiga (1999), afirma que

Se entiende por práctica pedagógica a la noción metodológica que designa: 1. Los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes modelos de enseñanza; 2. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la Pedagogía; 3. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas; 4. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica; y 5. Las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico (p. 147).

Según la afirmación de Zuluaga, los docentes deben comprender la estrecha relación que existe entre Modelo Pedagógico y las buenas prácticas pedagógicas, donde, además de conocer los diferentes conceptos de su disciplina a través de la pedagogía y los medios para lograr su comprensión y aprendizaje, deben despertar curiosidad y motivación en los estudiantes por el conocimiento, a través de ambientes propicios y aprendizajes que cobren significado por medio de la adaptación al contexto, para que sientan que los maestros tienen en cuenta sus necesidades, emociones e intereses; y así lograr orientarlos de manera comprensiva y constructiva hacia la creación de nuevos conocimientos mediante fundamentos del saber pedagógico.

Las ideas expuestas, tienen significativa relación con lo que exponen otros teóricos como: Bourdieu (1984), cuando define la práctica pedagógica como: “lo que se ha adquirido, pero se ha encarnado de manera perdurable en el cuerpo bajo la forma de disposiciones permanentes” (p. 134), igualmente con Porlán (1989) ya que las define como: “un proceso técnico y dirigido que conduzca a los alumnos, a través de unas actividades prácticas (observación, experimentación, etc.) perfectamente programadas, a descubrir el conocimiento previamente establecido por el profesor” (p. 397). En el mismo orden de ideas con Gimeno (1997), porque define las prácticas pedagógicas como: “experiencia antropológica de cualquier cultura, aquella

que se desprenden de la propia institucionalización de la educación en el sistema escolar y dentro del marco en el que se regula la educación” (p. 120).

Existen diversos puntos de vista respecto de lo que son las prácticas pedagógicas, pero en realidad estas se pueden entender como la interrelación que existen entre los diferentes actores del proceso enseñanza aprendizaje y las herramientas empleadas para su realización, en el aula de clase. En ella se mezclan las experiencias previas de los maestros, las concepciones que ellos tienen del área específica de aprendizaje, al igual que las ideas que tienen los estudiantes de los temas tratados.

Marco teórico

Didáctica

De este mismo término se pueden citar diversos conceptos tales como “ciencia del aprendizaje y de la enseñanza en general” (Dolch, 1958, citado por Navarra, 2001, p. 5). Siguiendo una línea similar a la de Dolch se encuentra el concepto Fernández Huerta (1985) quien afirma que la “didáctica tiene por objeto las decisiones normativas que llevan al aprendizaje gracias a la ayuda de los métodos de enseñanza” (citado por Navarra, 2001, p. 5) y por último “Ciencia que tiene por objeto la organización y orientación de situaciones de enseñanza-aprendizaje de carácter instructivo, tendentes a la formación del individuo en estrecha dependencia de su educación integral” (Escudero, 1980, citado por Navarra, 2001, p. 5).

Los conceptos establecidos hasta aquí muestran una misma línea de pensamiento al tratar de entender el concepto de didáctica y hace una clara alusión a los métodos de enseñanza y como estos se disponen con la finalidad de poder obtener un fin, la apropiación de conocimientos. En este sentido es importante citar a Shulman que defiende la idea de que el docente debe tener un conocimiento específico del área que enseña para poder llegar a sus estudiantes. Según esto:

Es relevante que el maestro tenga un conocimiento de los tópicos que más regularmente se enseñan en un área, la forma más útil de representación de las ideas, las analogías más poderosas, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones, y, en una palabra, la forma de representar la materia para hacerla comprensible a los otros (Shulman, 1986, citado por Botia, 1993, p. 116).

Referirse a didáctica, entonces, implica tener un conocimiento profundo de lo que se enseña y de las formas como se pueden representar los conceptos con el fin de llegar de la forma más clara a los estudiantes. En un orden de ideas similar, se puede afirmar que la “Didáctica de la matemática es el arte de concebir y de crear condiciones que pueden determinar el aprendizaje de un conocimiento matemático por parte del individuo” (D’Amore, 2008, p. 4). Si bien el autor alude al conocimiento matemático su definición no se aleja de los conceptos generales puesto que hace énfasis en la idea de generar las condiciones para adquirir un conocimiento específico

Concepciones

Según Giordan (1988), es:

El proceso de una actividad de construcción mental de lo real. Esta elaboración se efectúa a partir de las informaciones que se graban en la memoria y resultan de los sentidos y las relaciones con los otros; las informaciones son codificadas, organizadas y categorizadas dentro de un sistema cognitivo global y coherente según las preocupaciones y los usos que de él hace cada cual. Las concepciones anteriores filtran, seleccionan y elaboran las informaciones recibidas que pueden completarse, limitarse o transformarse originando nuevas concepciones (p. 118).

Esto implica que el conocimiento que imparte el maestro está influenciado directamente por los conocimientos que él ha adquirido, pero también por su propio pensamiento ya que todo conocimiento es influenciado directa o indirectamente por el individuo que los posee, puesto que:

Esa epistemología implícita del profesor respecto del conocimiento es una parte sustancial de sus perspectivas profesionales, configuradas a lo largo de su experiencia, en la formación inicial como profesor e incluso como alumno. La calidad de la experiencia cultural que tienen los profesores va dejando un sedimento en ellos a lo largo de su formación, siendo la base de la valoración que harán del saber y de las actitudes, la ciencia, el conocer y la cultura. Perspectivas que pondrá en acción cuando él tenga que enseñarlo o guiar a los alumnos para que lo aprendan (Gimeno, 1988, p. 218).

Gimeno es contundente en su afirmación y su idea de concepción se interrelaciona directamente con lo expuesto por Porlán (1989), donde afirma que; “toda persona construye una teoría específica sobre el conocimiento dado, asimilado o construido en el marco y en el contexto específicamente escolar” (p. 366); es decir que lo que el maestro enseña durante su proceso pedagógico está influenciado fuertemente por sus propios pensamientos. No permitiendo a los profesores de matemáticas generar nuevas estrategias que permitan llegar al educando de una forma más directa y concisa, puesto que:

Las concepciones espontáneas o preconcepciones docentes pueden constituir serias barreras para una actividad docente creativa o innovadora, ya que, al ser aceptadas de forma solapada e inconsciente, no se puede hacer ninguna reflexión explícita sobre ellas y, por tanto, impiden su transformación (Furió, 1992, p. 2).

“Lo que el profesor ya sabe (ideas, creencias, hábitos y comportamientos) puede actuar como segundo obstáculo importante a un posible cambio didáctico” (Furió, 1994, p.1), es tan trivial para el profesor que considera que es igual para su estudiante. Es esto lo que se conoce con el nombre de concepción epistemológica y que no es otra que:

Un conjunto de convicciones, de conocimientos y de saberes científicos, que tienden a decir cuáles son los conocimientos de

los individuos o de los grupos de personas, su funcionamiento, las formas de establecer su validez, de adquirirlas y por tanto de enseñarlas y de aprenderlas (D'Amore, 2008, p. 2).

Dicho sistema de “creencias establecen el marco dentro del cual se utilizan los recursos, las estrategias cognitivas y las meta cognitivas” (Santos, 1992, p. 22), en el caso específico de las matemáticas, se tiene la idea generalizada que solo puede ser aprendida por un cierto tipo especial de individuos, lo que produce un bloqueo mental que no ha podido ser superado, aún más cuando el maestro sigue enseñando de forma tradicional y de acuerdo a la forma como el ve aprendizaje del área, sin entender que cada individuo es diferente y requiere formas diferentes de enseñanza.

Competencias

Para Chávez (1998) son “el resultado de un proceso de integración de habilidades y de conocimientos; saber, saber hacer, saber-ser, saber-emprender...” (Citado por Zapata, 2005, p. 5). Una idea similar a la esgrimida por Bogoya (1999) quien afirma que

La competencia es vista como una potencialidad o una capacidad para poner en escena una situación problemática y resolverla, para explicar, dar solución y para controlar y posicionarse en ésta. Cada competencia tiene que ver con la capacidad de construir y comparar textos, de efectuar operaciones, de medir y de integrar datos y cantidades numéricas en un contexto (p. 38).

Aunque en términos distintos los conceptos se resumen en tener el conocimiento y saber aplicarlo a la solución de un problema específico, independientemente del área del conocimiento al que se haga referencia. Esa idea nos habla de la competencia en general, pero específicamente de

La competencia matemática es la aptitud de un individuo para identificar y comprender el papel que desempeñan las matemáticas en el mundo, alcanzar razonamientos bien fundados y utilizar y participar en las matemáticas en función de las necesidades

de su vida como ciudadano constructivo, comprometido y reflexivo (Informe PISA 2003, citado por Sierra y López, 2010, p. 9)

Un ideal que se debe buscar ser alcanzado, ya que las matemáticas son el centro del desarrollo de cualquier país, no existe tecnología sin conocimiento matemático. Son los modelos matemáticos lo que ha transformado la visión que el hombre tiene de su entorno. Es importante destacar que, desde el punto de vista matemático, llegar a obtener competencias requiere de un proceso profundo y que la enseñanza de las matemáticas en actualidad se debe concebir como:

Un proceso de inmersión en las formas propias de proceder del ambiente matemático, a la manera como el aprendiz de artista va siendo imbuido, como por ósmosis, en la forma peculiar de ver las cosas características de la escuela en la que se entronca (De Guzmán, s.f.).

De ahí que es importante entender que la forma moderna de enseñar las matemáticas, debido a la transformación constante que sufre la tecnología de la mano de las matemáticas, se hace necesario enseñar al estudiante a pensar en vez de convertirlo en un simple autómatas que resuelve problemas de forma inercial. Si bien la resolución de problemas es fundamental en la didáctica de las matemáticas, este proceso debe convertirse en una forma de incentivar el pensamiento lógico de los estudiantes, debido a que el desarrollo de dichos procesos lógicos, son los que le permitirán abordar situaciones diversas de forma más adecuada.

Metodología

La investigación se inscribe dentro de un paradigma Histórico Hermenéutico con enfoque de investigación cualitativo, un diseño etnográfico y con un método micro etnográfico. Paradigma Histórico hermenéutico porque:

La hermenéutica implica, como enfoque de investigación, una labor a través de la cual el investigador busca comprender e in-

interpretar un fenómeno o una realidad en un contexto concreto, percibía como el objeto de la hermenéutica el mundo social y el hombre (Dilthey, citado por Martínez, 1989, p. 120).

Puesto que, se realiza en un contexto específico, que es la institución educativa objeto de estudio. En cuanto al enfoque histórico, se puede afirmar que dicho análisis, se realiza en un momento específico del tiempo y que las costumbres sociales en que se vive, afectan su desarrollo. Así mismo, el enfoque cualitativo permite privilegiar las diferentes interpretaciones y maneras de ver, que sobre las apuestas formativas, construyen los sujetos que participan en ellas. Además comprende múltiples realidades que reflejan bases históricas, psicológicas, ideológicas y lingüísticas, presenta una visión del mundo holística al concebir la investigación como una problemática integral, presenta una visión de la realidad con múltiples interpretaciones.

Por su parte, el diseño etnográfico, se aplica para comprender las diferentes formas de vida de los grupos y su cultura, así como los aspectos particulares de las mismas. Se centra en los procesos descriptivos, trata de representar los contextos socioculturales (describir y comprender sus formas de vida). El investigador tiene un rol analítico y observador: busca la comprensión cultural, el reconocimiento de normas de comportamiento y estilos de relación. Para Martínez (1999), la etnografía significa

La descripción (gráficamente) del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas (ethnos). Por tanto el ethnos que sería la unidad de análisis para el investigador no sólo podría ser una nación, un grupo lingüístico, una región o una comunidad, sino también cualquier grupo humano que constituya una entidad cuyas acciones estén reguladas por las costumbres o por ciertos derechos u obligaciones recíprocos. Así en la sociedad moderna una familia, una institución educativa, un aula de clase, una fábrica, una empresa, etc., son unidades sociales que pueden ser estudiadas etnográficamente (p. 15)

Con referencia al método de recolección, es micro etnográfico, porque se trata de situaciones sociales simples. En esta opción, la investigación constituye un trabajo restringido que amerita poco tiempo y puede ser desarrollado por un solo investigador o etnógrafo.

Se utilizó la técnica análisis documental con una matriz de análisis, para determinar la relación entre la apuesta formativa nacional por competencias frente a la apuesta formativa de la institución educativa objeto de estudio en el área de matemáticas. Según Taylor y Bogdan (1987),

El investigador cualitativo analiza los documentos públicos y oficiales para adquirir conocimientos sobre las personas que los redactan y mantienen al día. Como los documentos personales, estos materiales permiten comprender las perspectivas, los supuestos, las preocupaciones y actividades de quienes los producen (p. 149).

Puesto que la revisión documental se utiliza cuando las unidades de estudio son documentos, también cuando las fuentes son documentos, es decir, cuando información que se requiere ha sido registrada. Algunos instrumentos de la revisión documental son la matriz de análisis, la matriz de registro, la matriz de categorías, que se requerirán para hacer el análisis a los estándares básicos de competencias del área de matemáticas, el PEI del colegio, el plan de área y los planes de asignatura y aula de un periodo de los grados primero a quinto. En cuanto a las técnicas de análisis y procesamiento, se utilizó la categorización y la triangulación hermenéutica, cuyos instrumentos fueron dados por el macroproyecto de la universidad Simón Bolívar, que lleva por nombre “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 en Educación Ciencias Sociales y Humanas y el Grupo de investigación Desarrollo Humano, Educación y Procesos Sociales;

como aporte al proceso de investigación por estar inscrito este estudio en el mismo.

Categorizar, según Martínez (2014), es “clasificar, conceptualizar o codificar mediante un término o expresión breve que sean claros e inequívocos, el contenido o idea central de cada unidad temática” (p. 290). La categorización se realizó en primer lugar partiendo de las unidades de análisis de los estándares básicos de Matemáticas de las cuales surgieron las categorías inductivas y luego estas fueron analizadas para agruparlas bajo un concepto que permitiera una clasificación común denominado categoría axial, porque como afirman Strauss & Corbin (1998): “Aunque los acontecimientos o sucesos puedan ser elementos discretos, el hecho de que compartan características comunes y significa los relacionados permiten ser agrupados” (p. 112). Este análisis se realizó en la matriz categoría base, el cual sirvió de orientación para encaminar y facilitar el proceso de caracterización; aunque emergieron categorías en el análisis documental institucional que también fueron reducidas en axiales. Ya habiendo realizado estas interpretaciones, se procedió a realizar la agrupación general de las categorías inductivas con sus recurrencias en las respectivas axiales, para realizar la triangulación y luego a partir de los hallazgos producir la discusión.

Referente a la triangulación, Taylor & Bogdan (1987), afirman que:

Suele ser concebida como un modo de protegerse de las tendencias del investigador y de confrontar y someterse a control recíproco de relatos de diferentes informantes. Abreviándose en otros tipos y fuentes de datos, los observadores pueden también obtener una comprensión más profunda y clara del escenario y de las personas estudiadas (p. 92).

Es importante afirmar que este método de triangulación facilitó la culminación del trabajo investigativo puesto que reúne en un solo escrito cada uno de los tópicos investigados, estableciendo relaciones entre categorías similares obtenidas. Este proceso se rea-

lizó en la matriz de triangulación donde se anotaron las categorías inductivas de la matriz categoría base y la de análisis documental; se tomaron las categorías inductivas y los códigos recurrentes. De donde se obtuvo la información para la contrastación que dio lugar a la discusión de los resultados y por ende a las conclusiones finales de la investigación.

Análisis de los estándares básicos de competencias en matemáticas

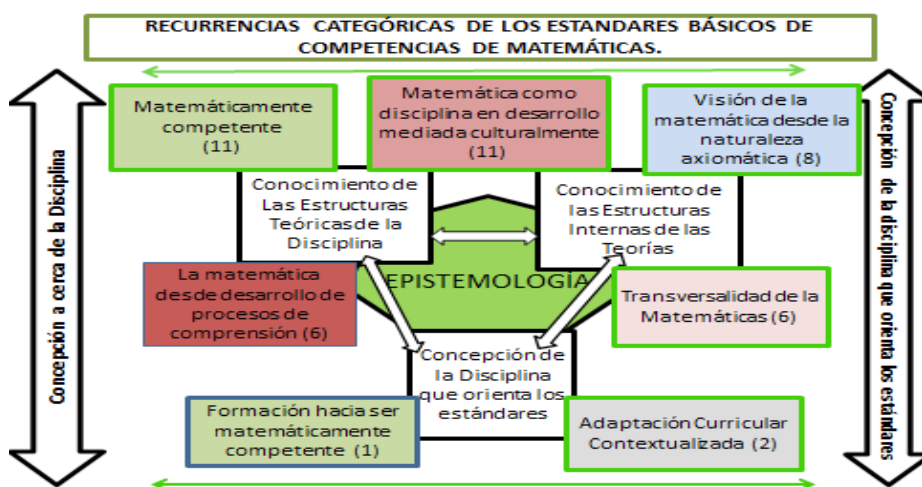


Figura 1. Agrupación de categorías epistemológicas de los estándares de matemáticas. Fuente: elaboración propia.

Desde lo **epistemológico**, partiendo de la agrupación de las categorías y sus recurrencias, se tuvo en cuenta la forma como se concibe la disciplina, pudiendo analizar que tiene gran significatividad la axial **matemáticamente competente** que está integrada por once inductivas, la cual cobra sentido en las matemáticas cuando: se es capaz, según el MEN (2006) de formular, plantear, transformar, resolver, dominar el lenguaje matemático, razonar u usar la argumentación y dominar procedimientos y algoritmos; en si saber aplicar lo que se sabe para desempeñarse o resolver situaciones de la vida cotidiana. De igual forma la expresión matemáticamente competente

se refiere a la capacidad utilizar la exploración, la abstracción, la clasificación, la mediación y la estimación para llegar al resultado que permita comunicarse, hacer representaciones e interpretaciones que reflejen la relación íntima de la matemática con la realidad y situaciones de todos los contextos.

Por su parte, la categoría axial la matemática como disciplina en desarrollo mediada culturalmente, a la cual se le agruparon diez inductivas, hace referencia a la historia de la ciencia y su aplicabilidad en las diferentes culturas y tiempos cuando se enuncia en los estándares “matemáticas como creación humana, resultado de la actividad de grupos culturales concretos (ubicados en una sociedad y en un periodo histórico determinado) y, por tanto, como una disciplina en desarrollo, provisoria, contingente y en constante cambio” (MEN, 2006, p. 48). También cuando se hace énfasis en la matemática como prácticas sociales, porque está inmersa en todas las situaciones de la vida diaria de los individuos en todos los contextos.

Continuando con el análisis de la epistemología, se relaciona esta otra categoría axial que hace referencia a la visión de la matemática desde la naturaleza axiomática a la cual se agruparon siete inductivas que tratan de los axiomas o postulados que a lo largo del tiempo se han venido construyendo y que han tomado fuerza en diferentes épocas, marcando la tendencia de la ciencia por su utilidad e impacto ya que son consideradas como incuestionables por ser probadas, claras y evidentes. A ello hace referencia el MEN (2006), donde afirma que: “Estos fi es estuvieron fuertemente condicionados por una visión de la naturaleza de las infalibles verdades absolutas, lo que condujo a suponer que sólo se requería estudiar, ejercitar y recordar un listado más o menos largo de contenidos matemáticos” (p. 46). Igualmente en los estudiosos de las matemáticas que buscaban el entendimiento de diferentes aspectos de la matemática haciendo validaciones o mejorando los teoremas o postulados existentes.

Igualmente cabe resaltar la categoría axial transversalidad de las matemáticas que la componen seis inductivas, las cuales hacen referencia a la transversalidad de las áreas en los diferentes grados

y a la interdisciplinariedad como proceso urgente y necesario para entender el mundo actual en creciente cambio, para el desarrollo de las matemáticas mismas y las otras ciencias. Consideraciones que las soporto el MEN (2006), donde afirma que: “El desarrollo del pensamiento lógico y la preparación para la ciencia y la tecnología no son tareas exclusivas de las matemáticas sino de todas las áreas de la educación básica y media” (p. 47).

Por último, entre las categorías axiales de gran peso en este análisis epistemológico se encuentra la que se refiere a la matemática como desarrollo de procesos de comprensión que se compone de cinco inductivas donde se trata la eminente necesidad de hacer de esta ciencia un cumulo de conocimientos y aprendizajes significativos y comprensivos a través de diferentes técnicas, de la contextualización del conocimiento y de la utilidad de los distintos procesos que se dan en la historia a través de las culturas. En el mismo sentido donde afirma que: “Un buen modelo mental o gráfico permite al estudiante buscar distintos caminos de solución” (p. 53). Y para terminar, la cita del MEN (2006), enuncia que: “son necesarios los recursos lingüísticos y expresivos para plantear y solucionar problemas tanto internos como externos a las matemáticas” (p. 49). Con el objetivo de invitar a formar, teniendo en cuenta la etnomatemática, donde se destaca que la cultura y la lengua de cada ser debe ser tenida en cuenta para que le sea comprensible.

Ahora bien, en torno a la pedagogía, el análisis parte desde la agrupación de la información a partir de los estándares de Matemáticas. El MEN da orientaciones sobre una pedagogía que enfoque sus esfuerzos hacia una educación formativa que integre los conocimientos, actitudes y capacidades. Todo con el fin de lograr un mejor desarrollo del país en la tecnología, la ciencia y las relaciones sociales; teniendo en cuenta que en la enseñanza se debe contextualizar, la educación debe considerar el contexto del aula, el contexto institucional y el contexto global. La pedagogía es un aspecto relevante a la hora de buscar que los saberes lleguen a los educandos, en este aspecto es importante mencionar el ideal de formación y la implicación

social que debe tener esa formación; es por ello que la aplicación del conocimiento matemático a la realidad y al contexto es fundamental ya que de qué sirve la ciencia si esta no permite ser integrada a la sociedad que requiere de sus desarrollos.

Para el análisis de esta categoría general se agruparon las categorías inductivas en seis axiales que son: Matemática como disciplina en desarrollo mediada culturalmente, Matemáticamente competente, Visión de la matemática desde la naturaleza axiomática, Transversalidad de las matemáticas, Enseñanza de situaciones de Brousseau y Adaptación curricular contextualizada. En lo referente a la matemática como disciplina en desarrollo mediada culturalmente se destacan la siguiente cita del MEN (2006):

Reconocer que hay distintos tipos de pensamiento lógico y matemático que se utilizan para tomar decisiones informadas, para proporcionar justificaciones razonables o refutar las aparentes y falaces y para ejercer la ciudadanía crítica, es decir, para participar en la preparación, discusión y toma de decisiones y para desarrollar acciones que colectivamente puedan transformar la sociedad (pp. 47-48).

Es por eso que el aula de matemáticas, a partir del planteamiento de los estándares, debe redimensionarse como un laboratorio en donde se experimenten valores como el de someter las ideas al escrutinio público, el de la argumentación como medio para convencer al otro, para vincularlo a un proyecto de interés común, y esto supone, que el conocimiento se construye en prácticas de cooperación, mediada por el docente.

En cuanto a la categoría axial ser matemáticamente competente se nota una inclinación desde las directrices del ministerio que le apuntan a una educación por comunidades de aprendizaje, con trabajo cooperativo, la criticidad y a la contextualización de la misma; lo que estipula el MEN (2006), cuando afirma que

En los procesos de enseñanza de las matemáticas se asuma la clase como una comunidad de aprendizaje donde docentes y

estudiantes interactúan para construir y validar conocimiento, para ejercer la iniciativa y la crítica y para aplicar ese conocimiento en diversas situaciones y contextos (p. 48).

Y en esta otra cita del mismo documento MEN, “la formación de ciudadanos y ciudadanas con las competencias necesarias para el ejercicio de sus derechos y deberes democráticos” (p. 46).

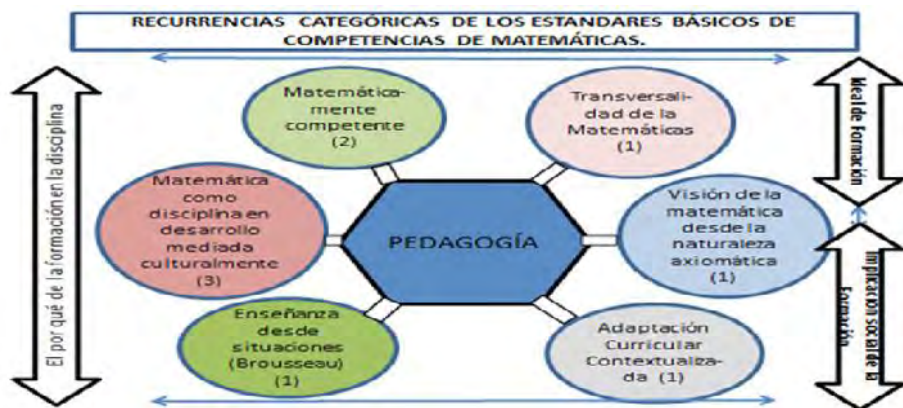


Figura 2. Agrupación de categorías pedagógicas de los estándares de matemáticas. Fuente: elaboración propia.

Continuando con el análisis, la categoría axial **Visión de la matemática desde la naturaleza axiomática** se refiere a que, se le debe dar importancia a contenidos esenciales que son base primordial para el desarrollo de competencias. Continuando con las axiales de lo pedagógico está la **Transversalidad de las matemáticas**, que hace alusión a la interdisciplinariedad y utilidad y necesidad de trabajar las distintas ciencias de manera integrada no aislada para llegar al desarrollo del pensamiento lógico.

De igual forma estas dos categorías axiales enseñanza de situaciones de Brousseau y adaptación curricular contextualizada, apoyan los aportes personales que se han realizado sobre la categoría general pedagogía por cuanto el MEN (2006) en su contenido expresa lo siguiente: “Cuando se habla de preparar situaciones problema, proyectos de aula, unidades o proyectos integrados, actividades y

otras situaciones de aprendizaje, se suele decir que éstas deben ser adaptadas al contexto o tomadas del contexto” (p. 71).

Finalmente, para terminar el análisis de los estándares, en lo que se refiere a la categoría didáctica, se tuvieron en cuenta las subcategorías base aprendizaje, métodos de enseñanza, evaluación, recursos y organización curricular. Estas a su vez se categorizaron inductivamente reuniéndolas en las siguientes axiales: Enseñanza desde situaciones (Brousseau), Adaptación curricular contextualizada, La matemática desde desarrollo de procesos de comprensión, Aprendizaje cooperativo, Evaluación formativa y Recurso didáctico.



Figura 3. Agrupación de categorías didácticas de los estándares de matemáticas.
Fuente: elaboración propia.

El aprendizaje se analizó desde la axial Enseñanza desde situaciones (Brousseau), porque hace referencia a al aprendizaje significativo, al aprendizaje comprensivo, aprendizaje para la comprensión, aprendizaje desde la praxis cotidiana, desde las interacciones, desde las situaciones, mediado por la cooperación y del saber qué aprender, para qué aprender y como aplicar y darle utilidad a lo aprendido. Todo lo anterior soportado con las siguientes citas del texto vivo de los estándares: “La significatividad del aprendizaje no se reduce a un sentido personal de lo aprendido, sino que se extiende a su inserción en prácticas sociales con sentido, utilidad y eficacia” (MEN, 2006, p. 49). Como también “la comprensión se entiende explícitamente como relacionada con los desempeños de

comprensión, que son actuaciones, actividades, tareas y proyectos en los cuales se muestra la comprensión adquirida y se consolida y profundiza la misma” (p. 49).

Por su parte, la subcategoría métodos de enseñanza, tuvo mayor recurrencia la categoría axial, adaptación Curricular Contextualizada, que se refiere a la enseñanza a partir de saberes previos que se evidencia en la siguiente unidad de análisis del MEN (1998):

Perspectiva constructivista: la actividad del sujeto resulta primordial: “objeto de aprendizaje”; a partir de las estructuras que ya posee. La pregunta es importante para recuperar el carácter destabilizador y promotor de conflicto en las concepciones de los estudiantes, así se garantiza el paso de las concepciones hacia el proceso de conceptualización (p. 23).

También en la enseñanza desde situaciones problemas significativos y comprensivos, unidad de análisis “Se hace necesario una enseñanza que se oriente a apoyar a los estudiantes en el desarrollo de competencias matemáticas, científicas, tecnológicas, lingüísticas y ciudadanas. Se requieren de ambientes de aprendizaje enriquecidos por situaciones problema significativas y comprensivas” (MEN, 1998, p. 2). De igual forma desde la categoría inductiva Adaptación Curricular a contextos que es urgente y necesario hacer, para un proceso de enseñanza significativo y comprensivo

Continuando con la subcategoría métodos de enseñanza, se encuentra en segundo lugar de recurrencia la axial Enseñanza desde situaciones (Brousseau) que hace referencia a Aprendizaje desde praxis cotidiana y múltiples métodos y a la metodología participativa que se sustentan en la siguiente cita:

Es necesario que en los procesos de enseñanza de las matemáticas se asuma la clase como una comunidad de aprendizaje donde docentes y estudiantes interactúan para construir y validar conocimiento, para ejercer la iniciativa y la crítica y para aplicar ese conocimiento en diversas situaciones y contextos (MEN, 2006, p. 48).

Para terminar en esta subcategoría hacen presencia dos axiales más que son La matemática desde desarrollo de procesos de comprensión que se fundamenta en el desarrollo de procesos matemáticos en la enseñanza y en las interacciones con otras ciencias y el contexto. Y la categoría axial aprendizaje cooperativo que se soporta en el trabajo grupal, en equipo y para el bien común. Del mismo modo al analizar la subcategoría evaluación se pudo observar que se hace énfasis en centrar los procesos en evaluaciones formativas que sirvan para medir niveles de competencia, observar falencias y realizar planes de mejoramiento. En cuanto a la subcategoría recursos, los estándares los presentan como Uso de recurso didáctico como mediador del aprendizaje del conocimiento matemático porque con su implementación se facilitan todos los procesos y se hace fácil entender los aprendizajes. Para terminar la categoría general didáctica se hace alusión a la subcategoría organización curricular donde se enfatiza en los estándares que: “la organización curricular de cada institución, en coherencia con su PEI, debe buscar el desarrollo de un trabajo integrado en los distintos pensamientos” (MEN, 2006, p. 77). Y por supuesto con las políticas educativas del país.

Análisis documental entre la apuesta formativa del Ministerio de Educación Nacional frente a la apuesta formativa de la institución educativa de Cúcuta en el área de matemáticas

Teniendo en cuenta el comparativo entre los estándares y documentos instituciones de las categorías axiales con sus recurrencias, se presenta el análisis.

En cuanto al P. E. I en relación con los estándares se resalta que emergieron categorías que están ligadas al horizonte institucional, no resultantes del análisis de los estándares, pero que no se apartan del todo de las políticas educativas colombianas; como son: La formación para la convivencia, modelo pedagógico activo humanista, educación como un proceso social y conocimiento didáctico de contenido de Shulman. Ya que aluden a la categoría axial de los estándares, Matemática como disciplina en desarrollo mediada culturalmen-

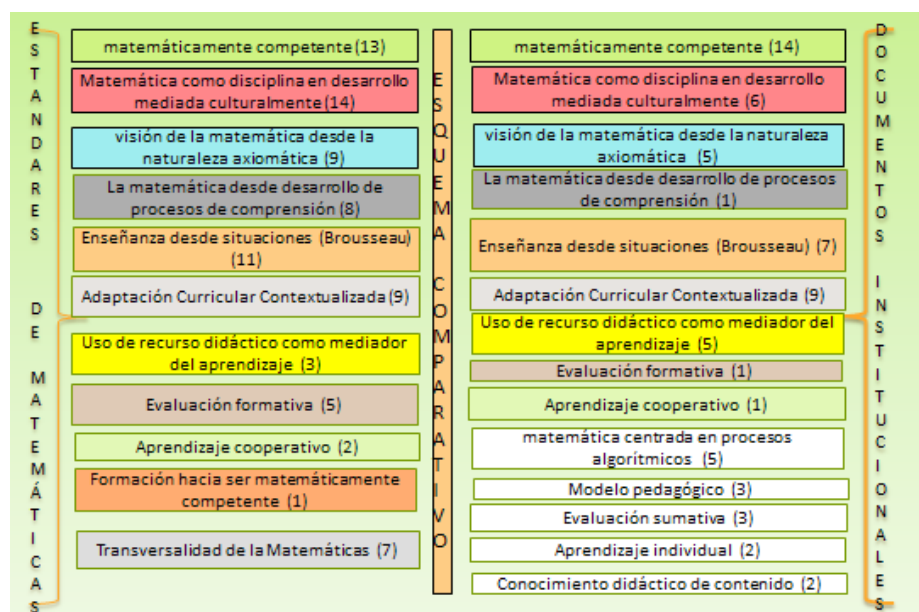


Figura 4. Comparativo entre los estándares y los documentos institucionales.
Fuente: elaboración propia a partir del análisis documental.

te. También sin dejar de lado los fines de la educación colombiana que enmarcan estos aspectos de las categorías emergentes. Por otra parte, existe una incoherencia en el modelo pedagógico ya que en la filosofía se refleja en su contenido un modelo pedagógico activo humanista y en el modelo pedagógico se dice que es socialista. Aunque en los estándares no se dejan de lado estas dos posturas porque se tiene en cuenta el ser en todas sus dimensiones y se propende por una educación significativa para todos y todas sin exclusión

Ahora bien, en el Plan de área en relación con los estándares y PEI. En cuanto al PEI no se encuentran en común la mayoría de categorías inductivas porque el plan de área es específicamente de las matemáticas y el PEI se construye con una mirada en forma de todos los aspectos y componentes que hacen parte de la institución educativa, por eso sólo se puede ver la coincidencia en la formación para ejercer la ciudadanía crítica en lo pedagógico, en la matemática como práctica social en lo epistemológico y en adaptación curricular

al contexto en lo pedagógico y en lo didáctico. Con respecto a la relación con la apuesta formativa nacional inmersa en los estándares, se puede afirmar que es evidente puesto que todas las categorías inductivas del plan de área se pudieron tomar de los estándares. Ya que se pudo apreciar en su contenido, la mayor parte de las orientaciones dadas para el área de matemáticas desde los lineamientos curriculares y los estándares.

Por otra parte en lo que se refiere al plan de asignatura en relación con los estándares, PEI y plan de área. El plan de asignatura y aula se encuentran tres categorías emergentes que van en contradicción con el plan de área, PEI y estándares, estas son: aprendizaje mecánico, en las estrategias y actividades pedagógicas, aprendizaje individual o no cooperativo en las actividades de análisis y evaluación sumativa no formativa en criterios de evaluación. Y con lo que respecta a la concordancia, se relaciona en lo epistemológico con desarrollo de habilidades y automatización en el pensamiento matemático. Por su parte en lo didáctico tienen coherencia en las siguientes categorías inductivas: construcción de conocimientos a partir de saberes previos que se refleja en las actividades de iniciación, recursos mediadores en las actividades de conceptualización, valoración permanente de los procesos generales en los criterios de evaluación, conocimiento procedimental en la actividad de iniciación y conceptualización; y por último el conocimiento conceptual en la conceptualización.

En el mismo sentido en este análisis relacional se halla coherencia con los estándares sólo en dos categorías inductivas pertenecientes a la didáctica que son recurso mediadores, construcción de conocimientos a partir de saberes previos y con dos categorías inductivas pertenecientes a la epistemología que son desarrollo del pensamiento matemático a través de solución de problemas en la parte de la motivación y el conocimiento conceptual y el conocimiento procedimental que se refleja en los ejercicios de mecanización en el cuaderno.

En conclusión según los resultados del análisis documental se evidencia disparidad prominente entre los propósitos formativos del

MEN y los de la institución educativa de Cúcuta, puesto que el colegio no tiene uniformidad de principios formativos, porque aunque el plan de área de Matemáticas está basado en su mayoría en los lineamientos del MEN, de este se toman aspectos mínimos para la elaboración de la planeación de asignatura y aula. En los documentos del colegio se nota una inclinación hacia una enseñanza basada en procesos algorítmicos, evaluación sumativa y aprendizaje individual que van en sentido contrario con los propósitos formativos del ministerio que propenden por una educación de calidad que genere aprendizajes significativos y comprensivos mediante procesos de cooperación en donde la matemática se proyecta como una disciplina en desarrollo mediada por la cultura que cumple funciones sociales, políticas y formativas; mediante la transversalidad e interdisciplinariedad.

Hallazgos

Las políticas públicas en materia de educación para el área de matemáticas han transitado de una organización que enfatiza en los contenidos a una organización que enfatiza en el desarrollo de competencias, para lo cual la resolución de problemas en diversos contextos se considera un elemento esencial. En este sentido, en cuanto al transitar de las ciencias a través del tiempo, Foucault (1982), afirma que toda disciplina científica se organiza en torno a una episteme que estructura sus saberes y discursos en una época. La episteme es el “conjunto de las relaciones que pueden unir, en una época dada, las prácticas discursivas que dan lugar a unas figuras epistemológicas, a unas ciencias, eventualmente a unos sistemas formalizados;...” (p. 323). Este tránsito de la educación matemática colombiana ha sido propuesto en los diferentes documentos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional, que orientan la educación. Pero se pudo apreciar a groso modo en los antecedentes según los análisis y conclusiones que las nuevas formulaciones no han logrado ingresar, de manera contundente en las instituciones educativas y, por tanto, permear significativamente las prácticas de docentes. Ejemplo de esto, es que mientras el MEN es claro en los propósitos de la formación

matemática, enfocándolos desde la Epistemología, con gran fuerza, en concepciones como disciplina en desarrollo mediada culturalmente y matemáticamente competente. Por su parte la institución educativa estudiada, coincide significativamente en lo documental (PEI y plan de área), pero se aleja en los planes de asignatura y aula que son los que en realidad influyen en los propósitos formativos

Igualmente, en los propósitos formativos del ministerio de educación Nacional, se destaca la necesidad de formar en matemática desde desarrollo de procesos de comprensión, ya que si se utilizan metodologías activas y recursos mediadores adecuados para cada situación matemática, el estudiante tiene mayor probabilidad de comprender y aprender de una forma fácil. Respecto a esto Godino (2004) expresa que:

La instrucción matemática significativa atribuye un papel clave a la interacción social, a la cooperación, al discurso, y a la comunicación, además de a la interacción del sujeto con las situaciones-problemas. El sujeto aprende mediante su interacción con un medio instruccional, apoyado en el uso de recursos simbólicos, materiales y tecnológicos disponibles en el entorno y para que el estudio de un cierto concepto sea significativo, debemos mostrar a los alumnos una muestra representativa de las prácticas que lo dotan de significado. Al planificar la enseñanza debemos partir del análisis del significado de dicho concepto. Puesto que el tiempo de enseñanza es limitado, se procurará seleccionar las prácticas más representativas (p. 70).

Además, el MEN enfatiza en la transversalidad de las matemáticas factor importante que da oportunidad a los docentes de trabajar las competencias de manera integrada en las diferentes áreas del conocimiento, que puede ser eficaz para el buen uso de los tiempos asignados para las prácticas pedagógicas y mejores resultados en los aprendizajes de los estudiantes.

En cuanto al colegio, los documentos como plan de aula y asignatura e casi nulo encontrar coherencia con estos propósitos del MEN, se inclinan más hacia la matemática desde la naturaleza axio-

mática Ya que se observó en los documentos, que la enseñanza se orienta a una serie de procedimientos comunes mediante procesos de instrucción de conocimientos. Estas formas de concebir y enseñar las define Mondragón (2004) como: “Prácticas expositivas centradas en la dirección y conducción del trabajo por parte del docente y su organización, acción, desarrollo y verificación del trabajo realizado, constituyen la responsabilidad de la labor del profesor” (p. 4). De igual manera, se enfocan los planes de asignatura y aula al desarrollo de habilidades con repetición de ejercicios mecánicos, uso del mismo ambiente de aprendizaje y a la evaluación escrita después de cada subtema. En ese sentido, D’Amore et al. (2008) afirman que

Lo que generalmente aleja la matemática de los estudiantes es la forma como se les presenta, por ello, el fracaso en su estudio radica en la falta de interacción entre el mundo real y los contenidos matemáticos, la imposibilidad de hacer y usar la matemática más allá del tiempo y del espacio estrictamente escolar (p. 54).

Razones por las cuales se refleja en los docentes de la institución educativa estudiada, la necesidad de encauzar la enseñanza hacia prácticas que generen mecanismos para la comprensión del mundo en que los estudiantes viven, a la vez que les proporcione elementos significativos para su desenvolvimiento dentro de él; enfocando la matemática como medio para la formación del estudiante.

Con respecto a lo pedagógico, el MEN en los estándares explica la razón para la cual se debe formar en Matemáticas, el ideal de formación y la implicación social de la formación, partiendo de las investigaciones, reflexiones y debates de la comunidad colombiana de educadores matemáticos. De lo que concluyen que:

La educación matemática debe responder a nuevas demandas globales y nacionales, como las relacionadas con una educación para todos, la atención a la diversidad y a la interculturalidad y la formación de ciudadanos y ciudadanas con las competencias necesarias para el ejercicio de sus derechos y deberes democráticos (MEN, 2006, p. 46).

Esta visualización del MEN tiene que ver con las recomendaciones de las políticas internacionales que van dirigidas a la formación por competencias. En cuanto a los documentos del colegio, estos propósitos del MEN en las planeaciones están casi que invisibles, los docentes los elaboran de forma individual, los enfocan más al desarrollo de temáticas y las diferentes estrategias metodológicas para llevarlas al aula; sin tener en cuenta casi en totalidad los referentes del MEN. Al respecto se puede afirmar que los docentes tienden a encaminar su acción en el aula y su concepción, hacia la afirmación de Porlán (1995), donde dice que:

La enseñanza es una actividad centrada en la explicación del profesor, con los contenidos como eje director de la dinámica de la clase, y controlada y dirigida por el profesor. Desde nuestro punto de vista, estos datos reafirman la evidencia cotidiana de que en la escuela predomina aún la enseñanza que solemos denominar tradicional (p. 11).

Porque la mayoría de las características de las planeaciones, recurso necesario para la práctica, tienden a orientarse hacia la jerarquía del docente transmisor hacia el estudiante receptor. Típico rol del educador tradicional, que de acuerdo con De Zubiría (1994), se concentra "... bajo el propósito de enseñar conocimientos y normas, (...) cumple la función de transmisor, (...) dicta la lección a un estudiante que recibirá las informaciones y las normas transmitidas (...), el aprendizaje es también, un acto de autoridad" (p. 55). Situación que podría cambiar si los docentes cambiaran su estilo y direccionaran por procesos pedagógicos al logro de los propósitos educativos del MEN, formando por competencias en matemáticas; entendidas estas como:

La aptitud de un individuo para identificar y comprender el papel que desempeñan las matemáticas en el mundo, alcanzar razonamientos bien fundados y utilizar y participar en las matemáticas en función de las necesidades de su vida como ciudadano constructivo, comprometido y reflexivo (Informe PISA, citado por Sierra y López, 2010, p. 9).

Partiendo ahora desde la didáctica, según los propósitos formativos del gobierno en materia de educación matemática, el MEN (2006) plantea que:

La enseñanza de la matemática supone un conjunto de variados procesos mediante los cuales el docente planea, gestiona y propone situaciones de aprendizaje matemático significativo y comprensivo –y en particular situaciones problema– para sus alumnos y así permite que ellos desarrollen su actividad matemática e interactúen con sus compañeros, profesores y materiales para reconstruir y validar personal y colectivamente el saber matemático (MEN, 2006, p. 72).

Aspectos que deben ser considerados prioritarios por los maestros, porque el Índice Sintético de Calidad de la institución refleja un panorama que no corresponde a este tipo de procesos didácticos. Es por esto que el maestro se debe involucrar más en su proceso formativo y formador, creando la necesidad de renovar sus conocimientos y prácticas, para abanderar metodologías enriquecidas con secuencias didácticas generadoras de ambientes que despierten en los estudiantes el interés por aprender. Donde la didáctica se vea como: “el arte de concebir y de crear condiciones que pueden determinar el aprendizaje de un conocimiento matemático por parte del individuo” (D’Amore, 2009, p. 4). Por ello se hace necesario, según los hallazgos, promover actividades con situaciones que los estudiantes puedan resolver en equipo, para que se les facilite el aprendizaje y mejorar los procesos de comprensión con las interacciones. Y estas actividades a partir de situaciones deben ser contextualizadas no sólo a lo cotidiano, sino que necesiten de diferentes pensamientos y procesos para la solución en diversos contextos. Es por esto que el MEN promueve continuamente que se incluya en los currículos y en las prácticas la resolución de problemas.

Conclusiones

Como conclusión, se puede afirmar que el MEN a través de los estándares básicos de Competencias en Matemáticas, busca cum-

plir los compromisos con la UNESCO, la OCDE, el Banco mundial; de mejorar la calidad de la educación para todos con el fin de lograr equilibrio social. En ellos están estipulados los pensamientos, procesos y competencias que deben trabajar y desarrollar los estudiantes por conjuntos de grados, los cuales constituyen criterios comunes para las evaluaciones externas e internacionales, y a su vez, estos resultados posibilitan monitorear los avances en el tiempo, que permiten diseñar estrategias de mejoramiento acordes con las necesidades de las entidades territoriales y por ende de las instituciones educativas.

Es necesario darle un giro significativo al pensamiento de los maestros, para que sientan la necesidad de crear estrategias innovadoras que les facilite la enseñanza, como la utilización de recursos mediadores, el trabajo cooperativo y la resolución de problemas que giren en torno a la actividad del estudiante; donde a partir de la acción construya conocimiento y reflexione sobre la necesidad y utilidad del mismo.

Se pone en evidencia la urgente necesidad de apropiación y aplicación de los referentes de la disciplina estipulados en los lineamientos curriculares y estándares; que son necesarios para realizar planeaciones eficientes y eficaces con el objetivo de formar por competencias. Lo que indica que para lograr este propósito se debe estar en constante actualización referente al área, en los aspectos epistemológicos, pedagógicos y didácticos; que serán la guía para lograr con éxito transcender de lo usual a lo innovador y pertinente.

El plan de área de matemáticas está construido en gran parte a partir de los estándares básicos de competencias del MEN, los lineamientos curriculares y lo estipulado en la ley 115 para esta área. Aunque al organizar los estándares por grados se vuelve otra vez a los temas, logros e indicadores en los planes de asignatura y aula, dejando de lado la orientación del MEN de formar por competencias donde cada pensamiento tiene su estándar y cada estándar un conjunto de procesos.

Referencias

- Bogoya D. (1999). *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Botia, B. (1993). Conocimiento didáctico del contenido” y formación del profesorado: el programa de L. Shulman. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, (16): 113- 124.
- Bourdieu, P. (1984). *Questions de Sociología*. Paris: Minuit.
- Corbin, J. & Strauss, A. (1998). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- D’Amore, B. (2008). Epistemología, didáctica de la matemática y prácticas de enseñanza. *Enseñanza de la matemática. Revista de la ASOVEMAT (Asociación Venezolana de Educación Matemática)*. 17(1): 187-106.
- De Guzmán, M. (s.f.). (2007). *Tendencias innovadoras en la enseñanza de las matemáticas*. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias matemáticas. Recuperado de: <http://www.mat.ucm.es/catedramdeguzman/drupal/migueldeguzman/legado/educacion/tendenciasInnovadoras>
- De Zubiría, J. (1994). *Tratado de pedagogía conceptual: los modelos pedagógicos*. Bogotá: Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- Foucault, M. (1982). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Furió, C. (1994). El pensamiento espontáneo docente sobre la ciencia y su enseñanza. Artículo sobre investigación educativa. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Universidad de València. València, España.
- Gimeno, J- (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Giordan, A. (1988). *Los Orígenes del saber*. Sevilla: Díada.
- Godino, D. (2004). *Didáctica de las matemáticas para maestros*. Departamento de Didáctica de las Matemáticas. Universidad de Granada. Granada, España.
- Martínez, M. (1989). *Comportamiento Humano: nuevos métodos de investigación*. México: Trillas.

- Martínez, M. (1999). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación: Manual Teórico Práctico*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2014). *El conocimiento y la Ciencia en el siglo XX y sus dificultades estereotípicas*. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (1998b). *Lineamientos curriculares en matemáticas*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá: MEN.
- Mondragón, H. (2004). *Prácticas pedagógicas en la universidad para la construcción de ambientes de aprendizaje significativo*. Cali: Universidad Javeriana.
- Navarra, M. (2001). *Didáctica: concepto, objeto y finalidades*. In *Didáctica general para psicopedagogos*. Caracas: Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED.
- Porlán, R. (1989). *Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores*. Universidad de Sevilla.
- Porlán, R. (1995). *Las creencias pedagógicas y científicas de los profesores. Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*. 3(1): 7-13.
- Porlán, R. & Martín, R. (1996). *Ciencia, profesores y enseñanza: unas relaciones complejas*. *Alambique*, 8: 23-32
- Proyecto Educativo Institucional (PEI). *Ciudadanos para un mundo mejor, Institución educativa colegio Camilo Daza. Registro de inscripción No, 200 en el año 2005. Versión actualizada 2012*. Cúcuta, Colombia.
- Santos, L. (1992). "Resolución de problemas. El trabajo de Alan Schoenfeld: Una propuesta a Considerar en el Aprendizaje de las Matemáticas", en: *Revista Educación Matemática*. 4(2): 155-162.
- Sierra, M., & López, C. (2010). *Diseño de algunas materias del Módulo Específico de Formación Didáctica y Disciplinaria en Matemáticas del Máster en Profesor de Educación Secundaria basándose en competencias: "Didáctica en la especialidad de Matemáticas", "Iniciación a la Investigación educativa en la especialidad de Matemáticas" y "Metodología en la especialidad de Matemáticas y construcción de su espacio virtual usando Studium*.

- Taylor, J. & Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós
- Zapata, S. (2005). Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(9), 1- 15.
- Zubiría, F. (2006). “Prácticas pedagógicas en los maestros”. Bogotá: Fundación Alberto Merani.
- Zuluaga, L. (1979). *Colombia: Dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Zuluaga, L. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. –Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia. Colombia.

Capítulo 2

Los saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos presentes en la práctica pedagógica de los docentes de matemáticas¹

*Carolina López Urbina², Luz Marina Ramírez Rodríguez³,
Sandra Susana Jaimes Mora,⁴ Mauricio Enrique Sotelo Barrios⁵*

Resumen

El presente capítulo, muestra los resultados del tercer objetivo que se desarrolló en la investigación titulada Caracterización de las prácticas

-
- 1 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.
 - 2 Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte. calu2087@yahoo.com
 - 3 Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas. amirezluzga@hotmail.com
 - 4 Magister en Prácticas Pedagógicas, Docente Investigadora del grupo Desarrollo Humano, educación y procesos sociales de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. sjaimes@unisimonbolivar.edu.co
 - 5 Diseñador Industrial. Maestría en Diseño Industrial

pedagógicas en torno a la formación por competencias en el área de Matemáticas, dichos saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos son el fruto del análisis realizado a las observaciones de clase aplicadas a los informantes claves de los grados primero a quinto de educación básica primaria de la institución objeto de estudio. La investigación se abordó desde el Enfoque Cualitativo basado en un paradigma Histórico Hermenéutico utilizando como diseño etnográfico y método micro etnográfico desde la mirada de Miguel Martínez Migueles. Para el proceso de recolección de resultados y/o hallazgos, se contó con la participación de 5 informantes claves a los cuales se les aplicó la observación de clases a través del instrumento diario de campo. La finalidad de los resultados es la descripción de los saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos de los maestros en torno al desarrollo de competencias en el área de Matemáticas.

Palabras clave: Competencias, didáctica de las matemáticas, epistemología y prácticas pedagógicas.

The Disciplinary, Didactic and Pedagogical Knowledges Present in the Pedagogical Practice of Math Teachers

Abstract

This chapter shows the results of the third objective that was developed in the research entitled Characterization Of Educational Practices revolve around The Training Expertise In The Area Of Mathematics, such disciplinary, didactic and pedagogical knowledge are the result of the analysis made to the observations of class applied to key informants in grades one through five basic primary education institution under study. The research was approached from a qualitative approach based on a hermeneutical paradigm Historical using as ethnographic design and micro ethnographic method from the perspective of Miguel Martinez Migueles. For the col-

lection process results and / or findings, it was applied observing classes through daily field instrument to 5 key informants. The purpose of the results is the description of disciplinary, didactic and pedagogical knowledge of teachers on the development of skills in the area of mathematics.

Keywords: Skills, mathematics education, epistemology and pedagogical practices.

Introducción

En la actualidad, el gran reto del Ministerio de Educación Nacional sin lugar a dudas es el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas en las aulas de los establecimientos públicos y privados del país, colocando una mirada crítica desde los resultados internos de evaluación con las pruebas saber y la apuesta a mejorar los resultados internacionales de la prueba PISA logrando posesionarse mejor entre los países perteneciente a la OCDE.

A partir de lo expresado anteriormente, el presente capítulo da respuesta al objetivo Reconocer la forma en que hacen presencia los saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos en la práctica de los maestros de Matemáticas; para ello se trabajó desde una investigación con enfoque cualitativo paradigma histórico hermenéutico, partiendo del diseño etnográfico, método micro-etnográfico y el instrumento de investigación fue la observación (mapeo, ruta de observación y diario de campo).

Ahora bien, la propuesta se abordó desde las categorías generales propuestas por el macroproyecto 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: epistemología, pedagogía y didáctica, son fruto de un análisis el cual se fundamentó en diferentes teóricos de reconocida trayectoria investigativa. La categoría epistemología desde Brousseau, Godino, Lakatos, Poper - Estándares de Matemáticas, la categoría pedagogía desde Olga Lucía

En este sentido, las preguntas que orientaron el proceso de investigación giran en torno a: ¿qué caracteriza las prácticas pedagógicas de los docentes del área de matemáticas en torno a los elementos epistemológicos, pedagógicos y didácticos?

Marco teórico

La fundamentación teórica de la investigación se estructuró en torno a tres grandes categorías teóricas las que se describen como: concepción de práctica pedagógica, seguidamente Concepción de didáctica en la enseñanza de las matemáticas, la categoría epistemología e historia de la matemáticas, la aproximación a las competencias y finalmente se tratan los elementos del triángulo didáctico

Concepción de práctica pedagógica

Para abordar la conceptualización de práctica pedagógica, se trasciende a la historia a través del trabajo de investigación desarrollado por la psicopedagoga Zuluaga (1999) en su libro *Pedagogía e Historia: la historicidad de la pedagogía y la enseñanza*, un objeto de saber, donde se afirma

La pedagogía no es solo un discurso acerca de la enseñanza, sino también una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso, por ejemplo, los médicos enfrenta los conocimientos a la enfermedad y los instrumentos de indagación de la misma se aplican al cuerpo. El maestro enfrenta sus conocimientos pedagógicos al discurso de la “Teorías” o de las “Ciencias” y el instrumento que utiliza para ello es el método de enseñanza” (p. 10). Desde esta postura se enuncia la importancia de los métodos de enseñanza que maneja el maestro de hoy en su quehacer pedagógico, siendo esto el puente que comunica específicamente al ser con el conocimiento. Desde esta misma perspectiva se debe abordar el concepto de pedagogía y para ahondar en este mismo sentido, se toma la concepción de la pedagoga Zuluaga: “la pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas (p. 11).

De igual manera para Zuluaga (1999), la nueva mirada de la práctica pedagógica reivindica al maestro en su papel de interlocutor con los saberes que enseña, así, para la autora;

La práctica pedagógica se proyecta hacia nuestra sociedad destinando al maestro la adecuación del discurso de los manuales de ciencias, según la edad de los sujetos que aprenden, para hacerlo asequible, graduarlo y calificarlo y desde estas formas de trabajo cotidiano en la enseñanza, se ha instituido para el maestro, una forma de relación con los discursos de las ciencias o de los saberes. Esta situación hace que el vínculo de los maestros con los conocimientos sea a través de la práctica pedagógica. Hablo de adecuación del discurso de los manuales, por parte del maestro, porque en nuestras prácticas pedagógicas los manuales de ciencias son el recurso didáctico más usado. Aun para la tecnología educativa, los manuales son los contenidos que se procesan en objetivos instruccionales, reduciendo la enseñanza de las ciencias a procesos de aprendizaje (p. 11).

Con relación a esto, la educación colombiana está sujeta a unos lineamientos y estándares de calidad que definen de una manera u otra la temática relacionada con las competencias básicas de las diferentes áreas del saber atendiendo a la edad y el nivel escolar de los estudiantes.

Por otro lado, la concepción de didáctica en la enseñanza de la Matemáticas se aborda desde la concepción de didáctica como disciplina, según Díaz Barriga (1997) citado por Eder y Adúriz-Bravo (1999), “didáctica como disciplina ha estado tradicionalmente vinculada a visiones de tipo instrumentalista, fundadas epistemológicamente en el positivismo y en el funcionalismo. Hoy la didáctica puede ser considerada una disciplina teórica, histórica y política” (p. 2). Para Díaz Barriga, la didáctica es teórica en cuanto responde a concepciones amplias de la educación, de la sociedad, del sujeto. Igualmente afirma que es histórica en cuanto sus propuestas son resultados de momentos históricos específicos y por último es política puesto que su propuesta se inserta en un proyecto social.

Ahora bien, como lo describen Rafael Porlán y Díaz Barriga citados por Eder y Adúriz-Bravo (1999), que la didáctica es una disciplina y desde ahí, es conveniente determinar la postura epistemológica para el presente proyecto de investigación.

Ya entrando a hablar de la epistemología de la didáctica, desde D'Amore, Bruno (2008) se afirma que: “podemos decir que la didáctica de un conocimiento (de un objeto, de un hecho, de una disciplina...) puede entonces ser definida como un proyecto social cuya finalidad es la de hacer que este conocimiento sea adquirido a través de un organismo” (p. 3).

Así esta perspectiva muestra destaca el papel fundamental del dominio epistemológico disciplinar que ilumina las rutas didácticas pues siguiendo al mismo autor:

Emerge la necesidad de conocer los usos y las necesidades del conocimiento epistemológico por parte del docente; sin embargo existe una epistemología que se puede llamar epistemología espontánea de los maestros. Y desde aquí establece que para tomar decisiones en el aula, los maestros usan explícita o implícitamente todo tipo de conocimientos, de métodos y de convicciones acerca de la forma como se busca, se aprende o se organiza un saber” (p. 9).

Este bagaje epistemológico se construye, esencialmente, de forma empírica para responder a las necesidades didácticas.

Ya en el campo de la didáctica específica de las matemáticas, D'Amore, Bruno (2008), afirma

(1) La didáctica de la matemática (que para nosotros es un aspecto de la más general educación matemática) es el arte de concebir y de crear condiciones que pueden determinar el aprendizaje de un conocimiento matemático por parte del individuo (que puede ser un organismo cualquiera implicado en dicha actividad: una persona, una institución, un sistema, o incluso un animal). El aprendizaje se considera aquí como un conjunto de cambios de comportamientos (por tanto de prestaciones) que señalan, a un observador predeterminado, según sujeto en juego, que este primer sujeto dispone de un conocimiento (o de una competencia) o de un conjunto de conocimientos (o de competencias), lo que implica la gestión de diversos registros de representación, la creación de convicciones específicas, el uso de diversos len-

guajes, el dominio de un conjunto de referencias idóneas, de pruebas, de justificaciones y de obligaciones. Estas condiciones deben poder ser puestas en acción y reproducidas intencionalmente. Se habla en este caso de prácticas didácticas. (2). Estas prácticas didácticas son también “condiciones” y por tanto, a su vez, objeto de estudio. La didáctica se presenta entonces como el estudio de tales convicciones, bajo forma de proyectos y de efectivas realizaciones. (3). Los estudios científicos -de tipo experimental- en este campo necesitan de la explicitación de conceptos y de métodos que deben ser sometidos a exigencias de verificación de la coherencia y de adecuación a la específica contingencia. Ciertas teorías, como por ejemplo la teoría de las situaciones didácticas, tienen por objeto evidenciar los aspectos que estudia la didáctica. Entre los objetos de estudio de la didáctica, un papel absolutamente fundamental, pero en ocasiones subordinado, se le asigna al Milieu (ambiente, medio) (p. 4).

Esta mirada requiere la comprensión de los principios fundamentales de la disciplina y las teorías que desde el campo didáctico se han generado para abordar el tema de la enseñanza.

Epistemología e historia de las matemáticas

El abordaje didáctico debe reconocer el proceso evolutivo de la disciplina, sus tensiones y avances. Ser un experto en la disciplina permitirá la comprensión de las lógicas más profundas y la reflexión de su papel en la construcción de pensamiento, de esta manera González (1991), afirma que

El camino de gestación en Matemáticas, particularmente en el último siglo, consiste a menudo en retomar teorías anteriores y refundirlas en un marco nuevo, bajo un enfoque más potente y general que explica mejor (como casos particulares) los resultados ya conocidos y que propicia el descubrimiento de otros nuevos, en la línea de la célebre frase de Alexander Grothendieck, «simplificar generalizando» (p. 2)

Ahora bien, partiendo del trabajo de González (1991), quien presenta un recorrido histórico epistémico de las matemáticas, se encuentra que:

En décadas pasadas se apoderó de las Matemáticas una irrefrenable tendencia lógico-deductiva. Boiirbaki se convirtió en una biblia en la que se encontraba todo el dogma matemático en forma de axiomas, a partir de los que, mediante un proceso exclusivamente deductivo, independiente de toda experiencia y de toda necesidad, se iban construyendo las estructuras fundamentales de las Matemáticas (estructuras algebraicas, de orden y topológicas) que componían el edificio de toda teoría o rama de la matemática (p. 2).

Contra los peligros de este excesivo carácter lógico deductivo en la Matemática se alzaron algunas voces prestigiosas, preocupadas por desentrañar la esencia de esta ciencia y ocupados en mejorar la calidad de la trasmisión de su conocimiento, una de ellas se da en González (1991), cuya reflexión gira en torno a considerar que

Encontramos a Imre Lakatos (1978), en su obra *Pruebas y refutaciones*. Allí establece: la lógica del descubrimiento matemático, señala con preocupación cómo la metodología euclídea ha desarrollado un estilo necesario de presentación, el estilo deductivista, que comienza enunciando una penosa, artificial y complicada lista de axiomas y definiciones, sin alusión alguna a su origen, a los que siguen teoremas impecablemente demostrados, pero, tan cargados de pesadas condiciones, que parece increíble que alguien los haya podido imaginar. Lakatos (1978) critica con contundencia la situación afirmando que de acuerdo con este ritual euclídeo, el estudiante se ve obligado a asistir a esta conjetura reconociendo la matemáticas como un conjuro creciente de verdades eternas e inmutables (p. 283).

En este mismo sentido González (1991), expresa en su texto que durante los siglos en que se edificaron las ramas más importantes de la matemáticas no había un desarrollo lógico para la mayor parte de ellas, sino que aparentemente la intuición de los grandes hombres

era más poderosa que su lógica, a partir de ello se hace claro que primeramente se aceptaron y utilizaron los conceptos que tenían mayor significado intuitivo y los menos intuitivos, estos necesitaron muchos siglos para su aceptación, además indica que cuando fueron aceptados no fue por la lógica sino los argumentos por analogías. González concluye que la historia de las matemáticas sugiere aunque no lo demuestre, que es más difícil el planteamiento lógico que el intuitivo.

En conclusión, la historia de los conceptos de la matemáticas genera cultura y como dicen Godino, Batanero y Font (2003):

Uno de los fines de la educación es formar ciudadanos cultos, pero el concepto de cultura es cambiante y se amplía cada vez más en la sociedad moderna. Cada vez más se reconoce el papel cultural de las matemáticas y la educación matemática también tiene como fin proporcionar esta cultura. El objetivo principal no es convertir a los futuros ciudadanos en matemáticos aficionados, tampoco se trata de capacitarlos en cálculos complejos, puesto que los ordenadores hoy día resuelven este problema. Lo que se pretende es proporcionar una cultura con varios componentes interrelacionados” (p. 25).

Y para ello existe la historicidad de los conceptos y la contextualización de los mismos.

Aproximación al término competencia

Comencemos por evocar los indicios del término competencia, según Tejada (1999), citado por Correa (2009), afirma que

Desde el punto de vista etimológico el origen del término competencia se encuentra posiblemente en el verbo latino *competere*. Uno de los problemas que se presenta al indagar por los orígenes de las competencias en castellano, es la falta de un referente único semántico, por lo que en el lenguaje contemporáneo, La Real Academia Española de la Lengua (1992) identifica seis acepciones del término (autoridad, capacitación, competi-

ción, cualificación, incumbencia y suficiencia), que sustentan en su conjunto, la anfibología de este término (p. 7)

Ahora veamos, Tovar-Gálvez y Cárdenas (2012) afirman

El concepto competencia tiene sus primeras referencias en la Lingüística Generativa de Chomsky, desde donde se comprende la competencia como la posibilidad de comunicación que está implícita en los esquemas mentales y fisiológicos internos del sujeto, la que tiene una manifestación externa o desempeño (p. 124).

No obstante el término ha sido poco a poco adaptado al entorno educativo en donde ha cobrado auge y es el derrotero de la enseñanza de toda ciencia.

Según Tejada (2006 citado por Zúñiga et al., 2011), el enfoque estructural concibe la competencia como un conjunto integrado de elementos que constituyen la individualidad e identidad de la persona. La perspectiva funcional, por su lado, entiende la competencia como un conjunto de interacciones entre conocimientos, aprendizaje y competencias, en la forma de procesos complejos y signficativos para la vida de los individuos. Ambas perspectivas no son excluyentes una de la otra, en todo caso su presentación por separado tiene la intención de promover una mayor comprensión del concepto y de evidenciar todos los elementos que intervienen en su construcción (p. 2).

Se retoma el significado de competencia de Tovar-Gálvez y Cárdenas (2012):

La competencia es la posibilidad que tiene un sujeto de articular las múltiples dimensiones de su aprendizaje conceptual, metodológica, actitudinal comunicativa e histórica-epistémica, para la solución de una situación o desarrollo de un proceso en un contexto específico". Este concepto tiene aproximación al generado por el ministerio de educación a través de la página Colombia aprende: "Son los conocimientos, habilidades y destrezas que desarrolla una persona para comprender, transformar

y participar en el mundo en el que vive. La competencia no es una condición estática, sino que es un elemento dinámico que está en continuo desarrollo. Puede generar, potenciar apoyar y promover el conocimiento (p. 1).

Metodología

El trabajo de investigación se enmarcó dentro del paradigma histórico hermenéutico centrado en un enfoque cualitativo integrado utilizando como diseño la etnografía y el método es la micro etnografía; éste método tuvo como instrumento análisis documental (matriz de análisis documental), y observación (mapeo, ruta de observación y diario de campo).

De esta manera el paradigma histórico hermenéutico, se soporta en la teoría de Wilhelm Dilthey quien concibe la hermenéutica como un enfoque de investigación cuya labor del investigador es buscar, comprender e interpretar un fenómeno o una realidad en un contexto concreto. Así lo expresa Dilthey desde la concepción de las ciencias del espíritu, citado por López (2008):

La tarea de éstas no es abstraer leyes formales (ciencias de la naturaleza) sino ordenar, resituar, en un contexto cultural vivo una realidad histórico-social que siempre está haciéndose de nuevo, y esa acción cognoscitiva sólo puede llevarse a cabo mediante un viaje reflexivo de ida y vuelta entre la historia efectiva de la conciencia del investigador y las sucesivas objetivaciones en las que se representa la realidad histórico-social (p. 410).

Desde la perspectiva planteada anteriormente se fundamenta el paradigma histórico hermenéutico que abordara la presente investigación, ahora bien se fundamenta teóricamente en el enfoque cualitativo integrado desde la concepción que da Martínez (2006), para él:

la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí,

que lo cualitativo (que es el todo integrado) no se opone a lo cuantitativo (que es sólo un aspecto), sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante (p. 6).

Reconociendo la definición que se ha dado según Martínez (2006), de enfoque cualitativo integrado y a su vez, el gran aporte que da a la investigación propuesta, se entrara a definir el diseño y el método a utilizar en la investigación. En el diseño se abordó el método de la etnografía, tomando como referencia a Martínez (2006):

El objetivo inmediato de un estudio etnográfico es crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado, pero su intención y mira más lejana es contribuir en la comprensión de sectores o grupos poblacionales más amplios que tienen características similares. Esto se logra al comparar o relacionar las investigaciones particulares de diferentes autores (p. 2).

A partir de ello, la caracterización de prácticas pedagógicas en el área de matemáticas tuvo como propósito determinar la relación entre la apuesta formativa nacional por competencias frente a la apuesta formativa institucional, generada desde la micro-etnografía aplicada como método de investigación.

El método de recolección Micro etnográfico, trata de situaciones sociales simples, que según Murillo y Martínez (2010), en su libro la investigación educativa, dice que: consiste en focalizar el trabajo de campo a través de la observación e interpretación del fenómeno en una sola institución social, en una o varias situaciones sociales (p. 4). En esta opción, la investigación constituye un trabajo restringido que amerita poco tiempo y puede ser desarrollado por un solo investigador o etnógrafo.

Informantes claves

Para la presente investigación dado su carácter cualitativo se recurrió a la búsqueda de informantes claves, que permitan ser la fuente de la información necesaria para la investigación, se determinan desde una muestra intencional, para ello se parte del referente de Martínez (2010):

Son aquellas personas que, por sus vivencias, capacidad de empatizar y relaciones que tienen en el campo pueden apadrinar al investigador convirtiéndose en una fuente importante de información a la vez que le va abriendo el acceso a otras personas y a nuevos escenarios (Martínez, 2010, p. 1).

Ahora bien, como se establece desde el título de la investigación, la muestra que se abordó para el estudio corresponde a cinco docentes que desarrollan su quehacer pedagógico en el área de matemáticas en los grados primero a quinto de educación básica primaria en la institución educativa objeto de estudio.

Instrumentos y técnicas

La investigación se basó en el uso de instrumentos coordinados desde el macroproyecto, para el tercer objetivo se realiza la observación (mapeo, ruta de observación y diario de campo), como lo indica el doctor Martínez (2006): “en esta técnica el investigador vive lo más que puede con las personas o grupos que desee investigar, compartiendo sus usos, costumbres, estilos y modalidades de vida”, según esto el investigador etnográfico debe responder a las preguntas de ¿qué?, ¿quién?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo? y ¿por qué? alguien hizo algo; con estos interrogantes aborda de una forma más cercana la interpretación adecuada de los hechos o acontecimientos.

En la aplicación de este instrumento se realizaron las observaciones de clase a través de la técnica de recolección de información: observación no participante. En este sentido, se observaron los 5 maestros de matemáticas de educación básica primaria de la Institución Educativa objeto de estudio, quienes fueron llamados los participantes claves de la investigación. Las observaciones se registraron en un diario de campo direccionado desde el macroproyecto, sistematizando los hallazgos en la matriz de integración de resultados en la pestaña denominada: Momento 3. Diario de campo. A partir de allí, se realizó el proceso de reagrupación de categorías e igualmente se aclara la utilización de los códigos referidos en los diarios de campo:

Diario de Campo 1: DC1-1⁶, DC1-2, DC1-3; Diario de campo 2: DC2-4, DC2-5; Diario de campo 3: DC3-6, DC3-7 y así secuencialmente.

Hallazgos

La matemática ha ido evolucionando a medida que la sociedad lo hace, desde el trabajo de investigación se reafirma dicha condición luego de aplicar los instrumentos necesarios para caracterizar las prácticas pedagógicas en torno a la enseñanza de las matemáticas en la sede primaria de la institución educativa objeto de estudio.

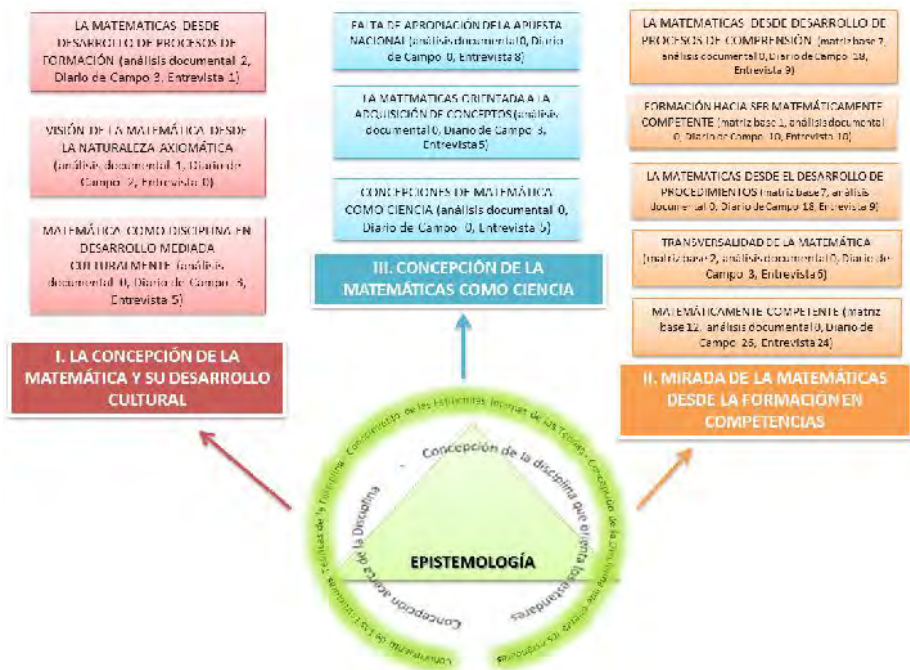


Figura 3. Resultados epistemología – reducción a categorías axiales.

Fuente: autoras de la investigación.

6 De aquí en adelante DC, debe entenderse como el código asignado a Diario de campo. El número que aparece después corresponde al informante clave y el número del guion se refiere a la numeración consecutiva que se le da a la unidad de análisis identificada en el registro de observación

En los resultados se describieron los hallazgos de cada una de las tres grandes categorías base establecidas, para el caso de la categoría epistemología se abordó desde: La concepción de la matemática y su desarrollo cultural, la mirada de las matemáticas desde la formación en competencias y por último la concepción de la matemáticas como ciencia (ver figura 3). Ahora bien, en realidad en el trabajo de investigación se evidencia falta de apropiación por el aspecto epistemológico en el área de matemáticas de la institución educativa objeto de estudio por parte de los docentes, ya que en las observaciones de clase no se evidencian momentos pedagógicos donde se brinde una formación académica desde la concepción histórica propia de los conceptos impartidos en el desarrollo curricular, sino por el contrario, una ciencia transmitida desde conceptos literales del libro, o del planeador que poco relacionan con la apuesta formativa nacional en cuanto a la búsqueda de construcción de conceptos nuevos desde la lógica y el razonamiento, aunque se rescata el uso en ocasiones de exploración conocimientos previos en sus estudiantes, esta estrategia sin la apropiación de los estándares no logra develar resultados que ameriten el desarrollo de competencias propias de la matemáticas. Se sustenta desde las políticas establecidas en los estándares básicos de competencia matemática (2006) cuando afirman

Se hace necesario comenzar por la identificación del conocimiento matemático informal de los estudiantes en relación con las actividades prácticas de su entorno y admitir que el aprendizaje de las matemáticas no es una cuestión relacionada únicamente con aspectos cognitivos, sino que involucra factores de orden afectivo y social, vinculados con contextos de aprendizaje particulares. Estas consideraciones se amplían con la visión del carácter histórico y contingente de las matemáticas, consideradas ahora como un cuerpo de prácticas y de realizaciones conceptuales y lingüísticas que surgen ligadas a un contexto cultural e histórico concreto y que están en continua transformación y reconstrucción como otros cuerpos de prácticas y saberes. De esta forma se amplía la base argumentativa para relacionar las

matemáticas con las finalidades culturalmente valoradas de la educación (p. 47).

El documento es muy preciso al determinar que el conocimiento que los estudiantes adquieren de forma informal debe ser la premisa que permita acercar al estudiante al aprendizaje de la matemáticas y es aquí donde falta apropiación por el desarrollo epistemológico en el aula, ya que no se presentan desarrollos curriculares con este propósito en los diarios de campo; reconociendo según Porlán-Ariza (1997), que “la epistemología es una disciplina muy próxima que, en relación con los problemas prácticos profesionales, puede aportar elementos muy potentes para el contraste, la reflexión y la evolución del pensamiento y la acción docentes (p. 7).

Se evidencia la matemática como formación en competencias para ejercer la ciudadanía y a través de ello se vislumbra la “matemática como disciplina en desarrollo mediada culturalmente”, es decir, los docentes tienen en cuenta aspectos de la cultura para la formación pero no tienen presente realizar procesos más profundos desde la concepción epistemológica y desde la participación de los estudiantes en clase a través de sus conocimientos previos. Se reafirma lo expresado anteriormente desde los estándares básicos de competencia matemática (2006):

El mundo social y laboral fuertemente tecnologizado del Siglo XXI requiere cada vez más de herramientas proporcionadas por las matemáticas –sin olvidar ni menospreciar los aportes de otras disciplinas como las ciencias naturales y sociales– y por las nuevas tecnologías, para lograr con ellas desempeños eficientes y creativos en muchas labores en las que antes no se requería más que de la aritmética elemental. La segunda razón alude al conocimiento matemático imprescindible y necesario en todo ciudadano para desempeñarse en forma activa y crítica en su vida social y política y para interpretar la información necesaria en la toma de decisiones (p. 47).

Como se expresa en la cita anterior, el hecho de que los docentes trabajen la matemáticas mediada desde la cultura, hace que los

estudiantes se enfrenten a los retos que propone la sociedad, pero para que esto se cumpla, se debe fortalecer la práctica docente desde el uso continuo de las tecnologías de la información y la comunicación lo que permite a su vez fortalecer el campo de la epistemología desde el conocimiento histórico de los conceptos.

Ahora bien, Furió (1994), afirma que

La investigación en didáctica de las ciencias está demostrando que, precisamente, las insuficiencias de la preparación del profesor en los contenidos de la materia a enseñar es una primera dificultad que puede limitar gravemente el potencial innovador de cualquier profesor/a (Tobin y Espinet, 1989). Cada vez más van apareciendo trabajos de formación inicial de profesores de ciencias que centran la atención en la exploración de sus conocimientos de la materia (p. 190).

Como lo indica Furió, tal vez el hecho de que en Colombia y más aún en la institución educativa objeto de estudio, los docentes de primaria deben orientar el proceso de formación de todas las áreas del plan de estudios, es evidente que su fuerte siempre va a estar marcado en el área que es el objeto de estudio de su perfil docente, y desde ahí se puede apoyar en la concepción de Furió, como las demás áreas no son de su perfil, su planeación curricular carece de profundidad conceptual lo que limita gravemente el proceso de enseñanza y de aprendizaje en los estudiantes.

Ahora bien, cuando se abordó la descripción de resultados en términos a la mirada de las matemáticas desde la formación en competencias, en el PEI se aborda literalmente tal y como lo establece la apuesta formativa nacional, así mismo, en el plan de área y de asignatura se evidencian escritos de formalidad por qué la realidad observada en los diarios de campo y la concepción de los maestros a cerca del término competencias desde la matemáticas mismas, está muy alejada a la estructura interna de los estándares básicos de aprendizaje de la disciplina. En este sentido, los docentes aunque en su accionar durante la práctica en el aula buscan que los estudiantes a través de las matemáticas generen las competencias básicas para

desenvolverse en el campo social y familiar cuando se enfrentan a situaciones en donde requieren de las mismas (como ir de compras), esto no es suficiente, ya que el maestro debe dominar la organización interna de los estándares, sólo así logrará desarrollar competencias propias de la matemáticas.

Siguiendo esta línea de discusión, preocupa enormemente la concepción de las matemáticas como Ciencia que presentan los docentes, ya que tanto en las observaciones de clase como en las entrevistas, se evidencian que las matemáticas están orientadas a la adquisición de conceptos mostrando una visión de ciencia estructuralista y aunque la institución educativa en sus documentos PEI, plan de área y asignatura se orienten bajo las políticas educativas nacionales, en las prácticas pedagógicas aún falta más apropiación y pertinencia para lograr alcanzar eficazmente la apuesta formativa nacional, ahora bien, como se encontró en la primera parte de la investigación, falta apropiación de la disciplina evidenciada en el bajo dominio de la organización de la estructura interna que está presente en los estándares básicos de competencias del área de matemáticas. Ahora bien, lo indispensable sería que los docentes de matemáticas asumieran el concepto de competencias tal y como lo describen los estándares básicos de competencias en matemáticas (2006):

Se puede hablar del aprendizaje por competencias como un aprendizaje significativo y comprensivo. En la enseñanza enfocada a lograr este tipo de aprendizaje no se puede valorar apropiadamente el progreso en los niveles de una competencia si se piensa en ella en un sentido dicotómico (se tiene o no se tiene), sino que tal valoración debe entenderse como la posibilidad de determinar el nivel de desarrollo de cada competencia, en progresivo crecimiento y en forma relativa a los contextos institucionales en donde se desarrolla. Las competencias matemáticas no se alcanzan por generación espontánea, sino que requieren de ambientes de aprendizaje enriquecidos por situaciones problema significativas y comprensivas, que posibiliten avanzar a niveles de competencia más y más complejos (p. 49).

Como se expresa en los estándares básicos de competencia en matemáticas, hay que valorar el nivel de desarrollo de cada competencia y es esa expresión misma en donde se ve afectada la apuesta formativa institucional en el nivel de básica primaria, ya que los participantes claves en las entrevistas frente a las preguntas de manejo curricular desde los estándares, manejaron unas respuestas poco coherentes con lo establecido en los estándares, lo que puede describir un poco apropiación de las competencias específicas de esta disciplina desde los estándares.

Ahora bien, en cuanto a pedagogía los hallazgos se agruparon en dos apartados: propósitos formativos en la enseñanza de las matemáticas y el impacto social en el entorno del estudiante (Figura 5).

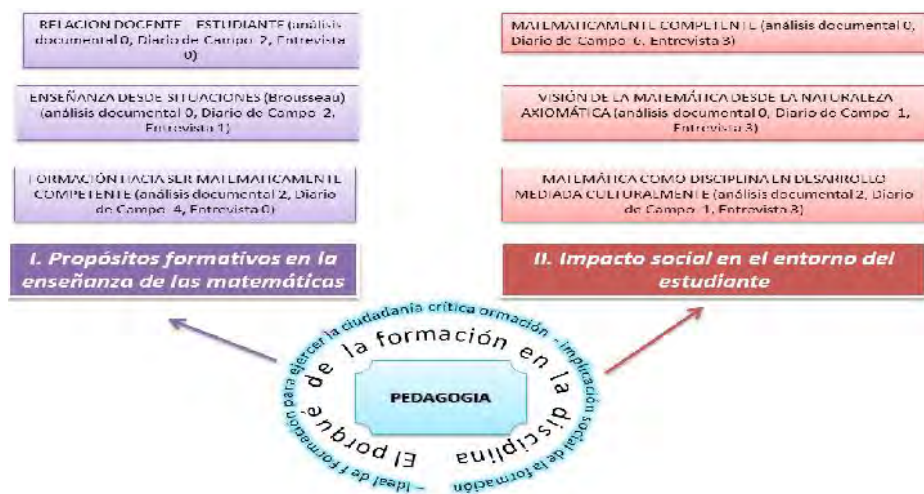


Figura 5. Resultados pedagogía – reducción a categorías axiales.

Fuente: autoras de la investigación.

Dentro de las políticas educativas nacionales establecidas en los estándares básicos de competencia matemática (2006), se establece que:

desde hace tres décadas, la comunidad colombiana de educadores matemáticos viene investigando, reflexionando y debatiendo sobre la formación matemática de los niños, niñas y jóvenes

y sobre la manera como ésta puede contribuir más eficazmente a las grandes metas y propósitos de la educación actual (p. 46).

Lo anterior es un aspecto que está muy limitado dentro de la apuesta formativa institucional, ya que no existe preocupación por realizar una mirada crítica a las prácticas pedagógicas que generan formación matemáticamente competente, por ende, aunque desarrollan momentos de clase en los cuales se aborda la disciplina desde esta categoría, aún falta generar espacios de comprensión y análisis para mejorar las prácticas pedagógicas de la enseñanza matemática y a su vez contribuir a las políticas de calidad establecidas por el Ministerio de Educación Nacional. Así mismo, en los estándares se continúa afirmando qu

en este sentido, la educación matemática debe responder a nuevas demandas globales y nacionales, como las relacionadas con una educación para todos, la atención a la diversidad y a la interculturalidad y la formación de ciudadanos y ciudadanas con las competencias necesarias para el ejercicio de sus derechos y deberes democráticos (p. 46).

Desde esta perspectiva, en la apuesta formativa institucional se debe fortalecer las concepciones de pedagogía teorizadas desde Bruner, Piaget, Vigotsky, Ausubel y Olga Lucía Zuluaga. Ahora bien, se abordan los más cercanos de la investigación para revisar desde que postura se debe ubicar la institución educativa y sus docentes de matemáticas. En este sentido, Shulman, L.(2005), en su libro cita a Piaget, afirmando que: “él descubrió que se podía adquirir un enorme caudal de información sobre el conocimiento y su desarrollo a partir de la cuidadosa observación de los niños más pequeños, aquellos que hace poco han comenzado a desarrollar y organizar su inteligencia” (p. 6) en este caso, se estaría hablando de los niños de la Institución Educativa objeto de estudio, y esto se puede dar siempre y cuando nazca la necesidad por parte de los maestros de realizar un seguimiento a sus propias prácticas pedagógicas en busca de planes de mejoramiento no solo a las planeaciones curriculares sino también a los procesos de desarrollo y evaluación curricular.

En concordancia con lo expresado anteriormente, todos los ejemplos que se describen en los diferentes textos de Vigotsky o lo que describen sus discípulos de él, se relacionan con funciones como la memoria y la atención, dos funciones que son el fundamento de los procesos de enseñanza aprendizaje, según Vigotsky, citado por Baquero (1997):

Distinguía entre una memoria natural y una memoria indirecta o mediata. La primera “está muy cercana a la percepción, porque surge a partir de la influencia directa de los estímulos externos en los seres humanos. Desde el punto de vista de la estructura, todo el proceso está caracterizado por la cualidad de inmediatez” (cf. Vigotsky, 1988a, p. 68). La segunda, en cambio, es “producto de las condiciones específicas del desarrollo social” y “extienden la operación de la memoria más allá de las dimensiones biológicas del sistema biológico humano y permiten incorporar estímulos artificiales o auto generados, que denominamos signos (cf. Vigotsky, 1988a, p. 68-69)” (p. 12).

Según lo expresado por Vigotsky en el texto anterior, los estudiantes llegan al aula con unos signos, entonces allí es donde está la tarea del docente, identificar esos signos a través de las ideas previas creando una matemática más competente y mediada culturalmente, tal y como se describió en el capítulo de resultados, todo relacionado desde el impacto social en el entorno del estudiante. En este sentido, se vislumbra la necesidad de abordar en las prácticas pedagógicas de los maestros de matemáticas de la Institución Educativa objeto de estudio sede primaria, una visión de las matemáticas no solo desde la naturaleza axiomática, sino desde el desarrollo de competencias específicas del área generadas continuamente a partir de prácticas reflexivas. Ahora bien, como se registró en el marco teórico del proyecto de investigación, para la psicopedagoga Zuluaga (1999, p. 11), la práctica pedagógica se proyecta hacia nuestra sociedad destinando al maestro la adecuación del discurso de los manuales de ciencias, según la edad de los sujetos que aprenden, para hacerlo asequible, graduarlo y calificarlo y desde estas formas de trabajo co-

tidiano en la enseñanza, se ha instituido para el maestro, una forma de relación con los discursos de las ciencias o de los saberes.

De esta manera, entrando en el campo de la Didáctica se abordan cuatro aspectos importantes a manera de discusión de los resultados, como son: claridad de los procesos didácticos para el aprendizaje, secuencia didáctica y su relación lógica con la disciplina, propósitos y formas de evaluar, y por último, recursos propuestos para la enseñanza de las matemáticas (Figura 6).



Figura 6. Resultados didácticos – reducción a categorías axiales.

Fuente: autoras de la investigación.

Desde esta mirada se destaca en el discurso de Shulman (2005) que:

Las nuevas propuestas de reforma contienen supuestos acerca del conocimiento base para la enseñanza: cuando los partidarios de la reforma sugieren que sería preciso aumentar las exigencias en la formación del profesorado y prolongar los períodos de práctica, suponen que existe algo esencial que debe aprenderse. Cuando recomiendan elevar los estándares e introducir un sistema de exámenes, presumen que debe haber un acervo de conocimientos y destrezas que es preciso analizar. Nuestras investigaciones y las de otros colegas (por ejemplo, Berliner, 1986;

Leinhardt y Greeno, 1986) han identificado las fuentes de ese conocimiento base y sugerido esquemas generales de él. Observar a maestros experimentados como Nancy enseñar la misma materia que les plantea dificultades a los profesores novatos nos sirvió para centrar nuestra atención en los tipos de conocimientos y destrezas necesarios para enseñar bien materias exigentes. Al concentrarnos en la enseñanza de temas específicos —Huckleberry Finn, ecuaciones de segundo grado, el subcontinente indio, fotosíntesis—, nos enteramos de la manera en que determinados tipos de conocimientos de la materia y estrategias didácticas interactuaban en la mente de los profesores (p. 7).

Según Shulman, los docentes manejan un discurso específico según su nivel de experiencia profesional y su perfil de formación, razón que prima en las prácticas pedagógicas que se desarrollan en aulas como las de la Institución Educativa objeto de estudio, en donde la experiencia de acuerdo a su perfil profesional es la condición idónea de generar y/o desarrollar competencias matemáticas, pero no obstante, por el hecho de manejar todas las áreas fundamentales de la educación básica primaria, se ve reflejado la limitante que existe a la hora de abordar con una secuencia lógica y profunda los contenidos de cada área en especial la de matemáticas, es claro que solo quien domine las didácticas propias de esta disciplina puede llegar a construir conocimiento permanente y no efímero en los estudiantes. Durante los diarios de campo y la entrevista se evidencia una matemáticas desde el desarrollo de procesos de comprensión, pero al igual se requiere que a la luz de los teóricos y de la apuesta formativa nacional dada desde los estándares básicos de competencia, la institución y sus maestros brinden una formación basada en procesos amplios de desarrollo de competencias; así en palabras del autor:

Los profesores también comunican, conscientemente o no, ideas acerca de las maneras de obtener el conocimiento en un campo, además de una serie de actitudes y valores que influyen notablemente en la comprensión de sus alumnos. Esta responsabilidad plantea de manera especial demandas tanto de una profunda comprensión de las estructuras de la materia por parte del pro-

fesor, cuanto en lo que concierne a las actitudes y el entusiasmo del profesor frente a lo que se está enseñando y aprendiendo (Shulman, 2005, p. 12).

Al respecto, Bruner también aborda teoría sobre cómo generar aprendizaje, y citado por D'Amore (2008) destaca:

Esto implica que el aprendizaje depende de la capacidad de asimilar o incorporar como propios, los acontecimientos de un sistema de almacenamiento que corresponden al medio, sistema que hace posible la creciente capacidad del sujeto para ir más allá de la información que encuentra en un momento determinado. Visto de esta manera, el desarrollo intelectual implica una creciente capacidad para explicarse y explicar a los demás, mediante palabras o símbolos, situaciones conceptuales complejas. Es este proceso el que conduce al reconocimiento fi al de la necesidad lógica y el cual lleva a los seres humanos más allá de la realidad empírica. Pero, para que esta construcción del conocimiento sea posible, se requiere de la mediación del lenguaje, que acaba por ser no sólo el recurso de intercambio, sino el instrumento que luego puede utilizar el hombre para poner orden en su medio (Bruner, 1972, p. 36).

Como lo propone el autor, para el proceso de enseñanza se requiere de un desarrollo intelectual y en este aspecto coincide con Shulman, solo así se logra construcción de conocimiento desde la mediación del lenguaje, lenguaje que le permite acercar la realidad al conocimiento teórico provisto en los libros y en el saber disciplinar del maestro y de quienes desarrollan ciencias aplicadas como la matemáticas. Entonces Bruner se apoya desde su propio discurso:

Las concepciones expuestas por Bruner, lo condujeron a conceptualizar sus posiciones como constructivismo simbólico. Esto significa que los constructos teóricos son tan verdaderos para la mente como lo es el mundo real de donde proceden. La actividad constructiva no implica la elaboración de la realidad de una forma única, ya que en la misma interviene el pluralismo cultural (p. 36).

Ya con el concepto de Bruner y de Shulman se tiene el marco referencial para que los docentes de la Institución Educativa objeto de estudio, inicien un proceso de transformación de sus propias prácticas pedagógicas. Ahora bien, se ha abordado el tema de claridad de los procesos didácticos para el aprendizaje, en este sentido conviene revisar la secuencia didáctica y su relación lógica con la disciplina, para ello Shulman, L. (2005) expresa:

Parto del supuesto de que gran parte de la enseñanza se inicia mediante alguna forma de “texto”: un libro de texto, un programa de estudios, o un material concreto que el profesor o el alumno desea llegar a comprender. El texto puede ser un vehículo para lograr otros objetivos educativos, pero casi siempre interviene algún tipo de material didáctico. La siguiente concepción de la acción y del razonamiento pedagógico se ha tomado desde el punto de vista del profesor, quien se ve enfrentado al desafío de aprovechar lo que ya comprende y de transformarlo en un contenido apropiado para una instrucción efectiva (p. 19).

Lo expresado por Shulman, en realidad es uno de los hallazgos más recurrentes de las observaciones directas registradas en los diarios de campo, en su mayoría los participante claves usan el libro como herramienta didáctica, lo siguen estrictamente lo que no permite evidenciar el manejo de conceptos propios generados desde el contexto y para el contexto, lo que evidencia un marco de separación entre lo que busca el estado a través de sus políticas educativas y lo que se está desarrollando al interior de las aulas, por eso es importante revisar la apuesta establecida en los estándares básicos de competencia matemática (2006) para el término de contexto de aprendizaje:

El contexto del aprendizaje de las matemáticas es el lugar –no sólo físico, sino ante todo sociocultural– desde donde se construye sentido y significado para las actividades y los contenidos matemáticos, y por lo tanto, desde donde se establecen conexiones con la vida cotidiana de los estudiantes y sus familias, con las demás actividades de la institución educativa y, en particular,

con las demás ciencias y con otros ámbitos de las matemáticas mismas. La palabra contexto, tal como se utiliza en los Lineamientos Curriculares, se refiere tanto al contexto más amplio –al entorno sociocultural, al ambiente local, regional, nacional e internacional– como al contexto intermedio de la institución escolar –en donde se viven distintas situaciones y se estudian distintas áreas– y al contexto inmediato de aprendizaje preparado por el docente en el espacio del aula, con la creación de situaciones referidas a las matemáticas, a otras áreas, a la vida escolar y al mismo entorno sociocultural, etc., o a situaciones hipotéticas y aun fantásticas, a partir de las cuales los alumnos puedan pensar, formular, discutir, argumentar y construir conocimiento en forma significativa y comprensiva (p. 70)

Lo expresado en la cita anterior es otro de los hallazgos que se presentan en las prácticas pedagógicas en torno a la enseñanza por competencias del área de matemáticas, ya que durante las observaciones de clase, ninguna de las prácticas pedagógicas se hicieron fuera del aula, es decir, no utilizaron los demás espacios con los que cuenta la institución educativa, solo se aferran al trabajo en el aula y a trabajar el tablero como herramienta principal de aprendizaje visual. Entonces no se está permitiendo abordar el conocimiento desde otros espacios pedagógicos, de los cuales podrían surgir proyectos de integración curricular (transversales), se podrían generar adaptaciones curriculares al contexto, que aunque en la descripción de hallazgos se refiera a tal fin, la realidad es que se deben manejar todos los espacios pedagógicos con los que cuenta la institución educativa objeto de estudio y con ello contribuir al mejoramiento de los ambientes de aprendizaje.

Ahora bien, el manejo de estas estrategias tradicionales ha generado que las matemáticas en la institución educativa objeto de estudio estén orientadas en gran medida a la adquisición solo de conceptos, y desarrollada desde procesos algorítmicos, es decir, desde métodos o procesos que buscan resultados pero sin contextualizarlos a las realidades en las que vive el estudiante. No obstante se aclara que los participantes en cierta medida abordan en sus clases situa-

ciones problemas de la vida diaria de los niños, como salidas a comer con sus padres, ir de compras, etc., situaciones en que ellos aplican la matemáticas, pero este tipo de estrategia queda corta cuando no se tiene una secuencia, cuando no se maneja a través de proyectos transversales, para ello los estándares básicos de competencia matemáticas (2006) aportan la siguiente afirmación

Cuando se habla de preparar situaciones problema, proyectos de aula, unidades o proyectos integrados, actividades y otras situaciones de aprendizaje, se suele decir que éstas deben ser adaptadas al contexto o tomadas del contexto. Esta recomendación suele entenderse como la búsqueda de una relación cercana con el contexto extraescolar o sociocultural de los estudiantes; dicha relación es importante para despertar su interés y permitirles acceder a las actividades con una cierta familiaridad y comprensión previa, pero no puede olvidarse que este contexto extraescolar o sociocultural no se reduce al vecindario, al municipio, al departamento o a la región, sino que se extiende al país y a todo el planeta Tierra, y tal vez al universo entero, pues para muchos estudiantes el espacio, los planetas, el sistema solar, las estrellas, constelaciones y galaxias son tan cercanas a su interés y a sus afectos como los accidentes geográficos de sus pueblos y ciudades (p. 71).

Como se evidencia en la anterior cita, dentro de las estrategias que el docente debe manejar en su práctica pedagógica está el desarrollo de proyectos transversales generados desde el contexto y motivados desde la curiosidad que presentan los estudiantes, apuesta formativa nacional que está muy lejos de evidenciarse en la institución educativa, ya que no se evidencia proyecto transversal con esta finalidad y en la concepción de los maestros a través de la entrevista, tampoco se logró establecer información al respecto.

Sería interesante observar más adelante clases en donde según los Estándares básicos de competencia matemática (2006):

Al momento de iniciar el aprendizaje de un nuevo concepto, lo que el estudiante ya sabe sobre ese tema de las matemáticas

(formal o informalmente), o sea, sus concepciones previas, sus potencialidades y sus actitudes, son la base de su proceso de aprendizaje. Así al docente le parezca que las concepciones previas son erróneas, las potencialidades mínimas y las actitudes negativas, no dispone de otra base para que el estudiante mismo inicie activamente sus procesos de aprendizaje. Sólo a partir de ellas puede empezar a cuestionar las preconcepciones, a incrementar las potencialidades y a modificar las actitudes para que el progreso en los saberes conceptuales y procedimentales le vaya dando la seguridad y la confianza en que puede avanzar hacia nuevos aprendizajes (p. 73).

Ahora, en términos de recursos didácticos de aprendizaje, se observó el uso de recursos básicos, poca creatividad en el diseño de recursos desde el contexto. En este sentido, la apuesta formativa nacional es clara en su propuesta relacionada al uso de recursos didácticos, ya que uno de los hallazgos relevantes observados en la institución objeto de estudio es la falta de apropiación por el uso de los recursos tanto los institucionales como los que deben elaborarse desde la planeación curricular.

Ahora bien, ya abordando el término de evaluación, los estándares (2006) la definen como una evaluación formativa

La evaluación formativa ha de poner énfasis en la valoración permanente de las distintas actuaciones de los estudiantes cuando interpretan y tratan situaciones matemáticas y a partir de ellas formulan y solucionan problemas. Estas actuaciones se potencian cuando el docente mantiene siempre la exigencia de que los estudiantes propongan interpretaciones y conjeturas; proporcionen explicaciones y ampliaciones; argumenten, justifiquen y expliquen los procedimientos seguidos o las soluciones propuestas. La evaluación formativa como valoración permanente integra la observación atenta y paciente como herramienta necesaria para obtener información sobre la interacción entre estudiantes, entre éstos y los materiales y recursos didácticos y sobre los procesos generales de la actividad matemática tanto individual como grupal. Para obtener información de calidad

sobre las actividades de los estudiantes es necesario precisar los criterios de referencia acordes con lo que se cree es el nivel exigible de la actividad matemática del estudiante en el conjunto de grados al que pertenece (p. 75).

Por otro lado, la institución educativa en sus documentos institucionales (PEI, plan de área y de asignatura) describe una evaluación formativa, integral, pero la realidad en las prácticas pedagógicas son las evaluaciones cuantitativas descritas como evaluaciones Sumativa, lo que no se relaciona con la concepción que los participantes claves tienen al respecto, en donde afirman realizar evaluaciones formativas.

Finalmente, una de las implicaciones encontradas en las tres grandes categorías generales base es la falta de apropiación de los estándares curriculares, se establece en los párrafos anteriores que son la herramienta base de la disciplina, en ellos se aborda el porqué de la enseñanza matemática, su desarrollo epistemológico, su implicación pedagógica y didáctica; por ende la falta de apropiación y pertinencia en la planeación curricular y en las prácticas de aula, se ve reflejada al momento de querer tener coherencia con la apuesta formativa nacional. En este sentido se destaca entonces la necesidad del buen uso de los espacios pedagógicos, y de herramientas que desarrollen competencias específicas del área de matemáticas

Conclusiones

Al reconocer la forma en que hacen presencia los saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos en la práctica de los maestros de la Institución Educativa objeto de estudio, una de las implicaciones encontradas en las tres grandes categorías generales base es la falta de pertinencia por los estándares curriculares que ya se evidencio en las conclusiones anteriores, siendo estos la herramienta base de la disciplina, ya que en ellos se aborda el porqué de la enseñanza matemática, su desarrollo epistemológico, su implicación pedagógica y didáctica; por ende la falta de apropiación y pertinencia en la planea-

ción curricular y en las prácticas de aula, se ve reflejada al momento de querer tener coherencia con la apuesta formativa nacional. En este sentido se destaca entonces la necesidad del buen uso de los espacios pedagógicos, y de herramientas que desarrollen competencias específicas del área de matemáticas

En los diarios de campo aplicados como instrumento para dar respuesta al objetivo Reconocer la forma en que hacen presencia los saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos en la práctica de los maestros de Matemáticas, se evidencia poca apropiación de los participantes claves por los referentes epistemológicos que fortalecen la conceptualización propia del lenguaje matemático y su evolución como disciplina del conocimiento.

Finalmente, la investigación realizada ha demostrado la importancia de que toda disciplina trabaje su fundamentación teórica desde la epistemología, reconociendo lo valioso de llevar a la práctica pedagógica la historia y origen de los conceptos propios de la disciplina, a partir de ellos se construye los ideales de formación que implican socialmente y a su vez hacen fortalecer el trabajo didáctico de la ciencia, siendo este último el fundamento de quehacer pedagógico en lo relacionado con el desarrollo, seguimiento y evaluación curricular.

Referencias

- Baquero, R. (1997). Vigotsky y el Aprendizaje Escolar. Recuperada de: <http://bibliopsi.org/docs/materias/obligatorias/CFP/educacional/chardon/Baquero%20-%20Vigotsky%20y%20el%20aprendizaje%20escolar.pdf>
- Colombia Aprende. Mundo de competencia. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/competencias/1746/w3-propertyvalue-44921.html>
- Correa, E. (2009). Estado actual y perspectiva del enfoque basado en competencias dentro de las ciencias de la salud. Documento de investigación No.44, 28.

- D'Amore B. (2008). Epistemología, didáctica de la matemática y prácticas de enseñanza. Enseñanza de la matemática. Revista de la ASOVEMAT (Asociación Venezolana de Educación Matemática). Vol. 17, n° 1, 87-106. Recuperado de: <http://www.dm.unibo.it/rsddm/it/articoli/damore/655%20Epistemologia%20didactica%20y%20practicass.pdf>
- Eder, M. & Adúriz-Bravo, A. (1999). Aproximación epistemológica a las relaciones entre la didáctica de las ciencias naturales y la didáctica general. Recuperado de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/teed/articulos/teed09_04arti.pdf
- Furió Mas, C. J. (1994). Tendencias actuales en la formación del profesorado de Ciencias. Enseñanza de las Ciencias, 12(2), 188-199.
- Godino, J; Batanero, C. & Font, V. (2003). Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas para maestros. Recuperado de: http://www.ugr.es/~jgodino/edumat-maestros/manual/1_Fundamentos.pdf
- González, P. (1991). Historia y Epistemología de las Ciencias: Historia de la matemática, integración cultural de las matemáticas, génesis de los conceptos y orientación de su enseñanza. Seminario Permanente de Historia de las Matemáticas. ICE de la Universidad Politécnica de Catalunya. Barcelona. Recuperado de: <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v9n3/02124521v9n3p281.pdf>
- Martínez, M. (2010) El Método Etnográfico de Investigación (1ra Parte). Recuperado de: http://miguelmartinezm.atspace.com/metodo-etnografico_1ra_parte.htm
- Martínez, M. (2006). La Investigación Cualitativa (síntesis conceptual). Revista IIPSI, Facultad de Psicología UNMSM. Recuperado de: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf
- Murillo, J. & Martínez, C. (2010). INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA. 3ed. Recuperado de: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_rabajo.pdf
- Porlan-Ariza, R., Rivero-García, A. & Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento Profesional y Epistemología de los profesores I: Teoría, Métodos e Instrumentos. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/enseñanza/article/viewFile/21488/93522>

- Shulman, L.(2005). Conocimiento y Enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Stanford University. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2304491>
- Tovar, J.C., & Cárdenas, N.(2012). La importancia de la formación estratégica en la formación por competencias: evaluación de las estrategias de acción para la solución de problemas. *Revista electrónica de investigación educativa*,14 (1),122-135.
- Zuluaga, O.(1999).Pedagogía e Historia. Santafé de Bogotá, Colombia. Siglo del hombre editores, Anthropos, editorial Universidad de Antioquia.
- Zúñiga, A., Leiton, R., & Naranjo, J.(2011). Nivel de desarrollo de las competencias científicas en estudiantes de secundaria de (Mendoza) Argentina y (San José) Costa Rica. *Revista Iberoamericana de educación*, 56(2), 1-12.

Capítulo 3

Retos de la práctica pedagógica para el desarrollo de competencias matemáticas: un análisis desde las concepciones disciplinares, didácticas y pedagógicas de los docentes del área de matemática de instituciones educativas públicas^{1*}

Mireya Consuelo Pabience Hernández²,
Sandra Susana Jaimes Mora³

*

Resumen

En este capítulo se develan las concepciones disciplinares, didácticas y pedagógicas de los docentes de matemática pertenecientes a una institución educativa pública del departamento Norte de Santander. La investigación se desarrolla desde un paradigma histórico-hermenéutico, con enfoque cualitativo, diseño de carácter etnográfico y consecuentemente, método micro etnográfico, al centrar su foco de atención en una institución educativa en la fase de entrevista semiestructurada a tres docentes –informantes claves–. Para el desarrollo de la investigación, se realizó el análisis de los estándares básicos de competencias matemáticas y de los teóricos más influyentes respecto a tres categorías deductivas: epistemología, didáctica y pedagogía, estableciendo categorías inductivas que guiaron el proceso investigativo. Desde la información recolectada, se reconocieron relevancias por las recurrencias y opacidades, por ejemplo, en el aspecto epistemológico falta de reflexión crítica sobre el saber de la disciplina e

* Ver página siguiente.

- 1 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.
- 2 Licenciada en educación, docente en básica primaria del municipio de Mutiscua. Maestrante en educación, Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. mireyacpabueñeh@hotmail.com
- 3 Licenciatura en Educación Básica Primaria. Especialista en Didáctica de la Matemática. Magister en Prácticas Pedagógicas, Docente Investigadora del grupo Desarrollo Humano, educación y procesos sociales de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Correo: sjaimes@unisimonbolivar.edu.co

inexistencia de la matemática como actividad humana mediada culturalmente, en el pedagógico, opacidad en procesos de significatividad y comprensión y, en el didáctico, se considera la enseñanza desde situaciones, pero sin mantenerse constante a nivel de aula, afectando por consiguiente la adaptación curricular contextualizada.

Palabras clave: Práctica pedagógica, competencias matemáticas, epistemología, pedagogía y didáctica.

Challenges of the Pedagogical Practice for the Development of Mathematical Competences: an Analysis from the Disciplinary, Didactic and Pedagogical Conceptions of the Teachers of the Mathematics Area of Public Educational Institutions

Abstract

In this chapter are exposed the disciplinary, didactic and pedagogical conceptions of math teachers belonging to a Public Educational Institution North Santander department. The research is conducted from an historical-hermeneutic paradigm with qualitative approach, with a design of ethnographic and micro ethnographic method by focusing in an educational institution in the semi-structured interview to three teachers (key informants) in the development of research, analysis of basic math skills and standards of the most influential theorists was performed on three deductive categories: epistemology, didactics and pedagogy, establishing inductive categories that guided the research process. From the information gathered, a few relevances were recognized recurrences and opacities, for

example, in the epistemological aspect lack of critical reflection on knowledge of discipline and lack of mathematics as a human activity mediated culturally, in the pedagogical aspect, opacity processes meaningfulness and understanding, and in the didactic aspect, teaching is considered from situations, but it is not constant at the classroom level, thereby affecting the contextualized curriculum adaptation.

Key words: Pedagogical practice, math skills, epistemology, pedagogy and didactics.

Introducción

Con la finalidad de abordar la temática de las prácticas pedagógicas desde las concepciones epistemológicas, pedagógicas, y didácticas, en relación a la apuesta formativa nacional propuesta por el Ministerio de Educación Nacional, en una primera instancia, se hace necesario referenciar algunas bases teóricas sobre los cuales se apoyará la lectura interpretativa de los hallazgos, abordadas en esta investigación desde autores como Porlán, Furió, Mosquera, Zuluaga, Shulman, Tobón, Brousseau, Chevallard, principalmente.

Debido a que la educación matemática, por su propia naturaleza, sentido y evolución histórica, requiere asumirse como una reflexión conjunta que derive de forma natural algunos cambios en los principios metodológicos más acordes con las orientaciones que plantean los Lineamientos Curriculares y a su vez posibilite el desarrollo de competencias matemáticas en los estudiantes. Lo declara la UNESCO (2015), la Enseñanza de Competencias ha cobrado importancia a nivel internacional, en tanto existe un consenso acerca de la necesidad de que la ciudadanía desarrolle un conjunto de saberes que les permitan llevar una vida plena en un mundo complejo y de continuo cambio, porque las Competencias van más allá del conocimiento y las habilidades para incorporar otras dimensiones del aprendizaje, tales como la capacidad de poner en juego dichos saberes en contextos auténticos y complejos tales como los que se nos presentan en la vida real. Y una de las formas utilizadas para saber hasta donde los estudiantes alcanzan niveles de competencia que los preparen para la vida, ha

sido la medición nacional e internacional, construida por los países y organismos internacionales. Estos estudios indagan por competencias como analizar, razonar, resolver problemas y comunicar ideas de forma efectiva, las cuales son necesarias para enfrentar los retos del futuro como miembros productivos de la sociedad y la economía. Respecto a las matemáticas, se evalúa la capacidad para reconocer y formular problemas, así como para plantear, emplear e interpretar las matemáticas en distintos contextos. También se incluye el razonamiento y la utilización de conceptos, procesos e instrumentos para describir, explicar y predecir fenómenos. Sin embargo, la calidad de la educación va más allá de los resultados del aprendizaje medidos por las evaluaciones internacionales, regionales y nacionales, según el informe de la UNESCO 2015 y en el Marco de Dakar 2000 se instó a mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Esta labor tiene dentro de diversos aspectos: la renovación pedagógica, aunque hoy se enseñe a los docentes teorías pedagógicas modernas, éstas coexisten con una práctica educativa de corte tradicional que se vuelve obstáculo de conocimiento, tanto para la formación del docente, en las disciplinas que le corresponde enseñar, como para su formación pedagógica. Y aunque este informe destaca que las estrategias pedagógicas eficaces son esenciales para mejorar la calidad de la educación y que el estudiante desarrolle competencias matemáticas, no se han sabido acoger suficientemente siendo más importante la transmisión y adquisición de conocimientos.

Frente a este panorama, tiene gran incidencia, las concepciones disciplinares, didácticas y pedagógicas de los docentes de Matemáticas aceptadas de forma acrítica, que pueden dar una imagen distorsionada de las matemáticas, afectando la toma de decisiones del docente en una clase y por tanto, la efectividad de su enseñanza (Porlán 1989). Igualmente, la escasa reflexión de la práctica pedagógica; dejándose de lado la posibilidad de pensar rigurosa y críticamente sobre aquello que el docente hace.

Para el alcance de los propósitos de la investigación se abordó una ruta metodológica propia de una investigación social basada

en el paradigma Histórico-Hermenéutico, con enfoque cualitativo y desde el diseño metodológico de carácter etnográfico y método microetnográfico, en el que se utilizó como fuentes de información primarias los estándares y lineamientos curriculares, el PEI, el plan de área de matemáticas, los planes de asignatura y tres (3) docentes en la Institución Educativa pública objeto de estudio, siguiendo los lineamientos del macro proyecto que formula la universidad Simón Bolívar denominado “Caracterización de las prácticas pedagógicas entorno a la formación por competencias en las diferentes áreas del conocimiento en educación básica y media de las instituciones educativas del departamento Norte de Santander” bajo la línea de investigación “Prácticas Curriculares, Pedagógicas y Evaluativas”.

El instrumento de recolección de información pertinente para develar concepciones correspondió al guión de entrevista focalizada (semiestructurada individual) para la técnica de entrevista. Desde la información recolectada se utilizaron como técnicas de análisis que llevaron a encontrar categorías emergentes, la caracterización y la triangulación.

Marco teórico

Desde el saber pedagógico

Con relación a las competencias pedagógicas, en nuestro contexto nacional, es hablar de Olga Lucía Zuluaga (1987), quien asume la pedagogía como disciplina en tanto que conceptualiza, práctica y experimenta los diversos conocimientos sobre la enseñanza de los saberes específicos en una cultura concreta. (Otros que hacen parte de este enfoque son Alberto Echeverri, Stella Restrepo, Alberto Martínez y Humberto Quiceno). Definición poderosa para entender los hallazgos desde la reconstrucción histórica de la práctica educativa porque el discurso pedagógico se asume como práctica social. A partir de Foucault y de la genealogía de G. Canguilhem se reconstruye la epistemología del discurso pedagógico y se asume la pedagogía como disciplina o conjunto de saberes y prácticas. Desde este enfo-

que se rescata al docente como sujeto de las prácticas pedagógicas, se le devuelve la voz, reconociéndole un objeto de conocimiento.

Por otro lado, “ejercer la práctica pedagógica requiere demostrar sobretodo conocimiento pedagógico del contenido, que consiste en el conocimiento del contenido de la disciplina y las explicaciones ofrecidas entorno a ese saber, lo demás, las teorías y métodos de la enseñanza son secundarios” (Shulman, 1986, citado por Botia, 1993, p. 116). A mi parecer, se relaciona directamente con lo que Chevallard llamó transposición didáctica o transformación del conocimiento en formas que sean más comprensibles y adaptables a la variedad que presentan los estudiantes en cuanto a habilidades”

La didáctica de la matemática

El término didáctica hace referencia al arte de enseñar y de cómo se enseña. Citando diversos conceptos tales como “ciencia del aprendizaje y de la enseñanza en general” (Dolch, 1958, citado por Navarra, 2001, p. 5) y “llevan al aprendizaje gracias a la ayuda de los métodos de enseñanza” (Huerta, 1985, citado por Navarra, 2001, p. 5). En este punto es apropiado abordar el proceso de enseñanza de la matemática, reconociendo la influencia de una comunidad de investigadores: los grupos TME (Theory of Mathematics Education), PME (Psychology of Mathematics Education) y la escuela francesa de Didáctica de la Matemática, siendo los más influyentes Brousseau, Chevallard, Vergnaud, entre otros, que se interesan por establecer un marco teórico original, desarrollando sus propios conocimientos matemáticos y métodos y, considerando las situaciones de enseñanza-aprendizaje globalmente.

La didáctica de la matemática se integra bajo un enfoque sistémico y para los investigadores franceses, el lugar de relevancia lo ocupa el saber, llevando al concepto de transposición didáctica, relacionado anteriormente con el CPC de Shulman (1996), donde lo más relevante es conocer muy bien lo que se va a enseñar.

En este triángulo Brousseau (1986) introduce el concepto de contrato didáctico, donde el docente tiene el papel de experto que

además de conocimientos profundos y suficientes sobre los temas que enseña cuenta con diferentes habilidades para organizar y gestionar las actividades en el aula; insistiendo en que los dos elementos –el contrato didáctico y los problemas relacionados con los contenidos de la asignatura– constituyen la situación didáctica de enseñanza-aprendizaje. Para la didáctica de la matemática es relevante esta teoría de situaciones didácticas ya que está en consonancia con la epistemología de la matemática de corte constructivista, en la cual el aprendizaje se produce mediante la resolución de problemas. Por ello, el matemático Polya (1969) había señalado, que el docente debe despertar la curiosidad de los estudiantes y el gusto por el razonamiento, proponiendo problemas cercanos a su realidad. En consecuencia, la didáctica matemática a partir de situaciones problemáticas pone el énfasis en los procesos de pensamiento, en los procesos de aprendizaje y en los conocimientos matemático.

Con relación a los procesos de pensamiento matemático, los potentes precursores son la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel y Novak, y la enseñanza para la comprensión de Perkins y Wiske, entre otros. En la primera, la significatividad del aprendizaje se extiende a su inserción en prácticas sociales con sentido, utilidad y eficacia. Ausubel (1983) señala que el aprendizaje significativo se da cuando el estudiante puede relacionar el conocimiento nuevo con el que ya posee y lo aplica para la resolución de nuevas situaciones problemas, lo que Novak (1989) ha señalado “los estudiantes tanto de ciencias como de matemáticas se equivocan a menudo en la resolución de problemas debido a la falta de comprensión de los conceptos básicos”. Estos importantes saberes previos que los estudiantes poseen se fundamentan en experiencias personales cotidianas con una visión ingenua de la realidad, con todo esto, el docente debe indagar sobre las ideas previas que poseen, que aunque sean erróneas, son importantes, para iniciar el proceso de aprendizaje. En este proceso de aprendizaje, el estudiante debe tener deseos, voluntad o disposición de aprender, de lo contrario se asentaría en la repetición. Al respecto, Novak (1989) señala una triste realidad “todos los niños

al nacer son grandes aprendices de significados y la mayoría se van convirtiendo posteriormente en aprendices mecánicos, sobre todo en lo relativo a las ciencias y las matemáticas” es decir, para este autor sin la automotivación se da un aprendizaje de naturaleza memorística, de ejercicios repetitivos y de preguntas sin sentido alejadas de su mundo de experiencias.

En la segunda, la comprensión se relaciona explícitamente con los desempeños de comprensión, que son actuaciones, actividades, tareas y proyectos que van más allá de la memorización y la rutina en los cuales se muestra la comprensión adquirida. David Perkins, señala que el conocimiento, la habilidad y la comprensión son el material que se intercambia en educación. Si el conocimiento es información, las habilidades son desempeños, la comprensión demuestra ser más sutil, comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. Esta postura ubica a los docentes menos en el papel de informadores y examinadores y más en el de facilitadores, teniendo como desafío, el diseño de experiencias de desempeño, aunque de vez en cuando, se puede dar una clase expositiva o una prueba como actividades de apoyo, no centrales. La agenda principal del docente es disponer, apoyar y armar una secuencia de desempeños de comprensión. De la misma manera, Martha Stone Wiske (1999) señala que la comprensión siempre entraña invención personal; nunca puede ser simplemente transmitida sino que debe ser construida a partir de la propia experiencia y del trabajo intelectual del estudiante. El marco conceptual de la enseñanza para la comprensión guía a los docentes para que vuelvan a revisar preguntas antiguas acerca de qué y cómo enseñar, igualmente los alienta a continuar aprendiendo sobre su materia.

Estas dos teorías, aprendizaje significativo y enseñanza para la comprensión, se articulan claramente con la noción amplia de competencia presentada por Sergio Tobón (2007), en la medida que son procesos complejos de desempeño ante problemas con idoneidad y compromiso ético, enmarcándose en la formación integral. Igual-

mente, por darse desde el desarrollo y fortalecimiento de habilidades de pensamiento.

Competencias matemáticas

Según el informe PISA, citado por Sierra y López (2010) “La competencia matemática es la aptitud de un individuo para identificar y comprender el papel que desempeñan las matemáticas en el mundo, alcanzar razonamientos bien fundados y utilizar y participar en las matemáticas en función de las necesidades de su vida como ciudadano constructivo, comprometido y reflexivo” (p. 9), una idea utópica pero que debe buscar ser alcanzada, ya que las matemáticas son el centro del desarrollo de cualquier país, no existe tecnología, ni otra ciencia sin conocimiento matemático. Son los modelos matemáticos lo que ha transformado la visión que el ser humano tiene de su entorno. A nivel nacional, los lineamientos curriculares de matemática emitidos por el MEN (1998) hacen referencia al quehacer matemático, en tres grandes aspectos integrados: procesos generales, conocimientos básicos y contexto. De esta manera, se da gran importancia a los procesos matemáticos (formulación y resolución de problemas, razonamiento matemático y comunicación matemática), indispensables para desarrollar el pensamiento matemático.

En nuestro contexto nacional, el doctor Carlos Eduardo Vasco, intelectual protagonista de primer orden en todos los debates curriculares, articula la calidad de la educación con las competencias, en el sentido que los conocimientos que se están adquiriendo deben ser potentes para resolver los problemas personales, de la ciudad, del país, del mundo; por ello su preocupación específica era la didáctica y la psicología del aprendizaje pues no se tenían hacia el año 1978. Grosso modo, Molano (2011) destaca de su trayectoria aspectos importantes que van desde asesor para el Ministerio de Educación Nacional en el área de matemáticas en 1978; participación en la reforma curricular en el año 1984 con el soporte conceptual desde la TGS, teoría general de sistemas; apoyó la propuesta contemplada en los Lineamientos curriculares de matemáticas sobre los tipos de

pensamiento y Procesos de trabajo en el aula, recomendando que se señalará la relación que tenían los tipos de pensamiento matemático con los sistemas como herramientas conceptuales; impulso la reformulación de los estándares, llamados Estándares básicos de competencia en Matemática, guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden; participo en el plan decenal 2005-2015 y a la fecha 2011 participa en programas de doctorado en diferentes universidades del país.

Desde la epistemología del saber y saber hacer

El docente posee un conocimiento de sus estructuras teóricas reflejado en el abordaje conceptual de los contenidos y por consiguiente en las prácticas pedagógicas, donde los conocimientos, experiencias previas, concepciones del área específica de aprendizaje, actitudes, valores y creencias permean su labor. Por ello, reconocer la evolución de la matemática es relevante. En primera medida, para la matemática hasta el siglo XVIII, lo más importante eran los resultados de las operaciones y no tanto la teoría de las propiedades de las operaciones, eran no axiomáticos. La lógica no era lo más cuidado, eran fuertemente guiados por la intuición. Al comenzar el siglo XIX surgieron paradojas en teorías e indagaciones cada vez más avanzadas, ya la matemática no era una disciplina de verdades absolutas como la concebían algunos filósofos (Platón, Aristóteles, Descartes, Leibniz Kant) y no había argumentos para seguir con ando en la intuición como base de sus razonamientos, lo cual impulso el desarrollo de la lógica según el primer trabajo de Boole (1847) Análisis matemático de la lógica. Hasta aquí, la matemática recorrió caminos del Platonismo, intuicionismo, logicismo y formalismo o axiomática hasta evolucionar hacia el Constructivismo matemático, donde la mente del estudiante realiza la construcción de los conceptos matemáticos, los organiza en estructuras y los aplica a una realidad; el estudiante es quien debe generar y desarrollar conocimientos, no basta con que el docente haya hecho las construcciones mentales, cada estudiante necesita a su vez realizarlas; en eso nada ni nadie lo puede reemplazar.

Igualmente el docente tiene concepciones, saberes, ideas y creencias cuyo origen puede atribuirse al conocimiento inducido a través de su larga experiencia –primero, como alumno y después, como enseñante– y que han ido conformando de manera genérica una formación incidental (Green, 1971; Carrascosa, et al., 1985; Hewson, 1988; Porlán, 1989; Furió, 1994; Paul Ernest, 1989, Mosquera, 2008.). Por esto para los autores, tratar de explicar las prácticas de los docentes tendrá que ver con las creencias o preconceptos que estos consideran como verdaderos frente a una situación determinada, los que acompañan la práctica de la enseñanza y que de alguna manera las prefiguran. Cabe añadir que estos conocimientos reciben distintos nombres, tales como pensamiento docente espontáneo, epistemología personal docente, preconcepciones de sentido común sobre la enseñanza, teorías implícitas. En el mismo sentido Furió (1992) asegura que las concepciones espontáneas o preconcepciones docentes pueden constituir serias barreras para una actividad docente creativa o innovadora, ya que, al ser aceptadas de forma solapada e inconsciente, no se puede hacer ninguna reflexión explícita sobre ellas y, por tanto, impiden su transformación” (p. 2). Igualmente, Porlán y Rivero (1998) aseguran que el conocimiento profesional deseable de los docentes debe buscar la integración de los diferentes saberes que emergen de distintas fuentes: el saber académico de la transposición didáctica; los saberes basados en la experiencia de la práctica profesional (Perafán, 2005); los guiones y rutinas de la historia de vida del docente y las teorías implícitas del campo cultural institucional. Desde este punto de vista, el reconocimiento de la epistemología docente brinda las claves necesarias para comprender las actitudes de los profesores en sus prácticas de enseñanza. En contraposición, no tener en cuenta la epistemología del docente al momento de la planeación, puede constituirse en un obstáculo para la transformación de didácticas tradicionales.

Metodología

En coherencia con el macroproyecto formulado por la universidad Simón Bolívar, la investigación se desarrolla bajo el paradigma Histórico-Hermenéutico, donde la “Hermenéutica” hace referencia a la interpretación de la conducta social en un momento histórico, es decir se observan las realidades humanas y se busca el significado. Y es histórico, porque la práctica pedagógica, se realiza en un momento específico del tiempo y que las costumbres sociales en que se vive (valores, normas y estilos de pensamiento y de vida) afectan su desarrollo. Se seleccionó como opción investigativa un enfoque cualitativo integrado, porque busca identificar y analizar la realidad de la práctica pedagógica inmersa en un contexto, en un todo integrado. Con apoyo en el diseño metodológico de carácter etnográfico que tiene la intención de describir y capturar lo que acontece en el salón de clase como una reflexión de la realidad escolar. Martínez (2006) señala que el objetivo de una investigación etnográfica consiste en “analizar y describir la realidad pero debido a su complejidad, para alcanzar una comprensión plena de ésta, es necesario hacerlo continuo y sistemáticamente, sintetizarla e interpretarla” (p.38). Y consecuentemente, el método micro etnográfico, al caracterizar la práctica pedagógica dentro de un entorno específico para entender las diferencias marcadas que existen de la misma en los diversos contextos donde se desarrolla. En este punto, la microetnografía centra su foco de atención en Instituciones Educativas públicas y más concretamente en la situación de interacción docente-estudiante al interior del aula de clase.

Las fuentes de información primarias fueron los estándares y lineamientos curriculares, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el plan de área de matemáticas, los planes de asignatura de matemática y tres docentes –informantes claves– de la Institución Educativa pública seleccionados según criterios fijados por el macroproyecto. Y la técnica de recolección de información pertinente para el desarrollo de este capítulo correspondió a la entrevista y su instrumento de recolección fue el guion de entrevista focalizada (semiestructurada

individual), diseñado a partir de las categorías analizadas desde la puesta nacional y de los resultados del proceso de observación, estableciéndose treinta y tres preguntas pasando por tres validaciones de expertos. Desde la información recolectada se utilizó como técnicas de análisis, la caracterización y la triangulación, reconociendo las relevancias y opacidades desde donde se develaron las concepciones disciplinares, didácticas y pedagógicas de los docentes de matemática de una Institución Educativa Pública del departamento Norte de Santander.

Hallazgos

Desde la categoría deductiva, epistemología, los docentes –informantes claves– consideran que ciencia, es el conocimiento desarrollado por el ser humano mediante la profundización de un tema, el saber, el investigar, el aprender a pensar (ED1-1⁴, ED2-36, ED3-71). En relación a la categoría inductiva, la matemática como actividad humana mediada culturalmente, consideran que anteriormente la matemática era muy rigurosa, exacta y para personas inteligentes, hoy algunas de sus reglas y conceptos tienen sus excepciones y ya son necesarias para todo tipo de personas, porque hoy en día todo se basa en matemática, la realización del hombre, la exactitud para crear una máquina, todo eso se diseña a través de matemática (ED1-5, ED3-75). Surgió como contracategoría, la visión de la matemática desde la naturaleza axiomática, al considerarla como una disciplina de precisión, de exactitud, de conceptos y fórmulas que se aplicabilidad para solucionar problemas, que se puede llegar a través de ella por muchos caminos pero su resultado debe ser algo preciso. Algunos informantes claves, piensan que es importante la memorización de conceptos básicos y de procedimientos para se puedan

4 De aquí en adelante UD, debe entenderse como Unidad de análisis de entrevista realizada. El número que aparece después corresponde al informante clave y el número del guion se refiere a la numeración consecutiva que se le da a la unidad de análisis identificada en la entrevista

aplicar en la resolución de problemas (ED1-3, ED1-7, ED2-38, ED3-72, ED3-76, ED3-78, ED3-88, ED3-96). A continuación se ejemplifica con un texto en vivo de la entrevista: “se puede llegar a través de ella por muchos caminos pero su resultado debe ser algo preciso”, “hacer que un niño se aprenda unas conceptos básicas para que las pueda aplicar”, “tengo un poco más de exigencias en aprenderse unos conceptos básicos”. Pero contrariamente, desde la visión pragmática e instrumental del conocimiento matemático, consideran la matemática como la disciplina fundamental para el desarrollo de las capacidades cognitivas porque es el despeje para que el estudiante aprenda a pensar, a crear, a enseñar, a interpretar y prepara al estudiante para desenvolverse muy bien en la realidad al utilizar correctamente los números en la vida real (ED1-2, ED2-37, ED3-73).

Desde la categoría deductiva, pedagogía, la formación hacia ser matemáticamente competente, es compartida por los informantes claves en la medida en que la matemática debe contribuir en la solución de problemas reales que conlleven a una mejor calidad de vida, debe ser la impulsora del desarrollo de la inteligencia, el desarrollo del pensamiento analítico ideal para enfrentar y resolver situaciones reales del estudiante. Igualmente, la competencia se alcanza cuando se domina las cuatro operaciones básicas y se desarrolla la capacidad de pensamiento lógico. De la misma manera, piensan que ser matemáticamente competente es tener liderazgo y crearse expectativas que impulsen la formación de mejores personas, mejores niños, mejores estudiantes, mediante actividades donde pongan en práctica sus conocimientos tales como, la creación o formación de empresas imaginarias y la creación de actividades (ED1-6, ED1-9, ED1-14, ED2-57, ED3-74, ED3-79 ED2-56). En cuanto a la categoría inductiva, las matemáticas como aporte a los fines de la educación, los informantes claves piensan que al desarrollar la inteligencia matemática se promueven cambios personales y sociales, por ello desde la matemática se favorece el desarrollo del pensamiento lógico, las capacidades cognitivas, el pensamiento crítico y analítico, se prepara al niño para ser mejor un mejor ciudadano, responsable por lo que

hace, con respeto hacia los demás y liderazgo personal (ED1-10, ED1-19, ED2-45, ED2-49, ED2-54, ED3-80, ED3-84, ED3-89). A continuación se ejemplifica con un texto en vivo de la entrevista a un docente: “las competencias matemáticas que debe desarrollar un estudiante en su formación personal y social es el análisis crítico”. En relación a la categoría inductiva, la matemática desde el desarrollo de procesos de significatividad, todos los docentes consideran importante la aplicabilidad de los conceptos y fórmulas en las situaciones problemas y actividades de interés para el niño, donde el estudiante manifiesta interés y gusto por la clase, están alegres y contentos, desarrollan la creatividad, algunas tales como, el desarrollo de las guías de trabajo y la práctica que hacen ellos de las mismas (ED1-4, ED1-24, ED2-39, ED2-40, ED2-53, ED2-59, ED3-77, ED3-90, ED3-92). A continuación se ejemplifica con un texto en vivo de la entrevista: “antes se tomaba la matemática como algo mecánico solo mecánico, mientras hoy en día es aplicable”, “cuando lo logra aplicar, lo aplica en las pruebas, en la vida diaria”. Respecto a la categoría inductiva, la matemática desde desarrollo de procesos de comprensión, se da en las aulas al relacionar los pensamientos matemáticos con los procesos que debe realizar el estudiante, en la medida en que se analiza, para entender el porqué de una situación. Buscando que sea algo práctico, algo que el estudiante pueda entender y que se evidencia en la participación activa de los estudiantes y si el estudiante participa es porque está entendiendo (ED1-8, ED2-42, ED2-43, ED2-60).

Desde la categoría deductiva, didáctica, los docentes piensan que el aprendizaje cooperativo es trabajar en equipo, compartir sus ideas, sus trabajos, permite apoyar el aprendizaje de los estudiantes que presentan dificultades, fortalece los conocimientos adquiridos, fortalece lazos de amistad y de solidaridad (ED1-31, ED2-66, ED3-101). En relación a la categoría inductiva, la interdisciplinariedad y transversalidad, la lectura, comprensión de enunciados y la correcta escritura, básicamente, es fundamental en el momento de solucionar problemas (ED1-13, ED3-83). Respecto a los mecanismos cognitivos, los docentes consideran que en la medida en que el es-

tudiante hable en su propio lenguaje sobre matemáticas, resuelva problemas y ejercicios lógicos se consolidará el pensamiento matemático. Sin embargo, falta aplicación de la matemática en situaciones problemas, además falta desarrollar la interpretación de dibujos, de tablas y gráficas y falta aumentar el nivel de comprensión lectora. Los docentes entrevistados, consideran que la práctica de los procesos matemáticos por parte de los estudiantes en las actividades planteadas promueve la comprensión e interpretación, la capacidad de razonar o lógica, la forma de solucionar los problemas tales como plantear una operación a partir de una situación dada, buscar su solución y hacer el respectivo análisis de la respuesta (ED1-16, ED1-18, ED1-21, ED1-32, ED1-35, ED2-41, ED2-55, ED3-86, ED3-91, ED3-93, ED1-25, ED2-61). A continuación se ejemplifica con un texto en vivo de la entrevista: “con situaciones problemas propuestas en clase, con los simulacros de las pruebas saber”, “en el mejoramiento de la capacidad de raciocinio”. En cuanto a la enseñanza desde situaciones, aunque los docentes advierten que falta aplicación de la matemática en situaciones problemas, consideran que es relevante presentar un concepto, haciendo la reflexión, del por qué y para qué, ejemplificarlo y luego llevarlo a la práctica, con problemas de la realidad proponiendo situaciones preferiblemente de la vida diaria, donde no se trabaje aislado los temas, sino que se tenga una secuencia y que cada vez se pueda profundizar más en los temas (ED1-17, ED2-52, ED3-87, ED1-12, ED2-44, ED2-47, ED2-48, ED2-51, ED3-82). Otra categoría inductiva relevante, es el innatismo o conocimientos previos que promueven la participación de los estudiantes en clase y los motiva a aprender más, fortaleciendo el quehacer pedagógico (ED1-22, ED2-58). Respecto a los recursos mediadores, los docentes usan el tablero, marcadores, los libros, guías de trabajo, el computador y otros materiales del medio (ED1-29, ED2-65, ED2-68, ED3-100, ED3-103). En lo referente a la adaptación curricular contextualizada, consideran que los temas ya no deben ser tan descontextualizados, el entorno y la capacidad que tienen los niños debe ser relevante en los procesos de planeación de aula (ED1-11, ED3-81). En cuanto a

la secuencia didáctica, hay diferencias respecto a cómo se inicia la clase, algunos informantes claves, presentan el tema y citan ejemplos; el otro, realiza un sondeo general, habitualmente coloca un problema, una situación real, luego trabaja una lectura de inducción del tema. Los docentes coinciden en la conceptualización, solución de problemas para aplicar el concepto, la socialización de las actividades y finalmente la evaluación (ED1-28, ED2-64, ED3-99). Otra categoría inductiva selecta es la llamada, evaluación formativa, al considerar que los resultados de las evaluaciones y de la participación permiten visualizar el alcance de los desempeños y detectar las dificultades para iniciar un proceso de refuerzo, los docentes piensan que saber el nivel de entendimiento de los temas permite aplicar su respectivo refuerzo, que lo más importante son los procesos, hasta dónde va el estudiante. Incluyendo, un seguimiento de cada estudiante como ser humano, si trabaja o no trabaja, si es colaborativo con sus compañeros en un momento, si él en su autoevaluación lo hace en una forma sincera (ED1-20, ED1-34, ED2-69, ED2-70, ED3-105, ED3-104). Dentro de las categorías inductivas emergentes, está la llamada ambiente escolar de aprendizaje, dando relevancia a los principios de responsabilidad, adecuado clima escolar y motivación hacia ese proceso de adquisición del conocimiento con palabras alentadoras, oportunidades para mejorar, hablando de la vida futura y citando ejemplos de personas exitosas gracias al estudio. Esta motivación se hace como refuerzo ante una prueba o un trabajo (ED1-26, ED1-30, ED2-62, ED3-97, ED3-102). De la misma manera, otra categoría emergente, es la relación docente-estudiante, los docentes –informantes claves– coinciden que está basada en el respeto, amabilidad, confianza, empatía y a la vez de exigencia en el cumplimiento de sus deberes escolares (ED1-27, ED2-63, ED3-98). Otra categoría inductiva emergente, las actividades lúdicas: implementación del juego, consideran que aunque no se desarrolla permanentemente, es relevante en la medida en que aplican los conceptos matemáticos mediante el juego con fichas, guías u otros materiales, desarrollando el pensamiento lógico, la creatividad, la imaginación.

Los docentes consideran que en las actividades a nivel de juego, lo discuten entre ellos, se prestan apoyo, se vuelven más amigos y si alguno no sabe el otro le explica de cualquier manera, se exponen sus trabajos (ED1-23, ED2-67, ED3-94, ED3-95).

Conocer las concepciones disciplinares, didácticas y pedagógicas de los docentes de matemática de básica primaria fue un ejercicio vivencial en el cual los informantes claves fueron el elemento dinamizador del proceso, arrojando los resultados anteriormente descritos y sintetizados en la Figura 1.



Figura 1. Red de categorías de las entrevistas - Relevancias y opacidades.

Fuente: Autora del proyecto.

A partir de los hallazgos en el diálogo con los docentes –informantes claves- en relación a las categorías axiales establecidas desde los estándares (matriz de operacionalización de variables y categorización). el texto en color negro corresponde a la presencia de la categoría en la información otorgada por los docentes y el color púrpura a la emergencia en términos de relevancia.

El cruce categorial realizado al análisis documental, al proceso de observación directa y entrevista semiestructurada determina unas relaciones que emergen desde las categorías deductivas. En las Figuras 2, 3 y 4 se pueden identificar las relaciones y categorías in-

ductivas asociadas a la entrevista semiestructurada cuya mayor presencia se identifica en los números de la derecha que muestran las cantidades de citas.

Relaciones generales frente a la epistemología de la matemática

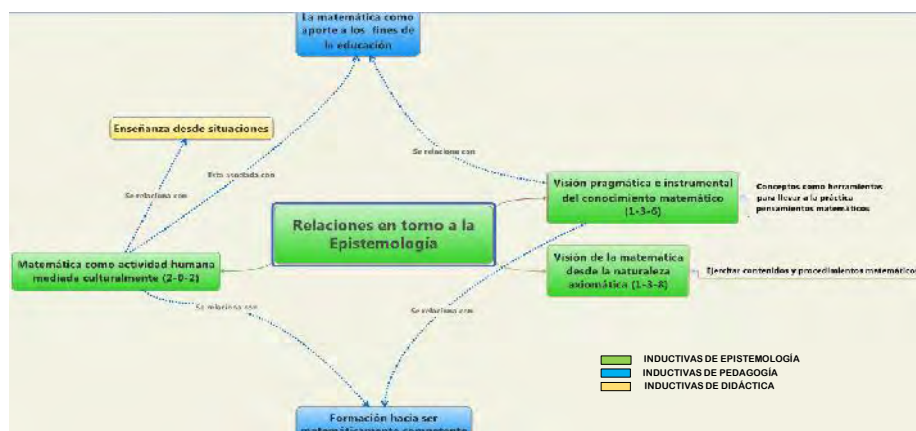


Figura 2. Relaciones en torno a la epistemología. Fuente: Autora del proyecto.

A partir del cruce categorial, se pueden identificar las relaciones y categorías inductivas asociadas a la Epistemología. Los números indican la cantidad de unidades de análisis de la categoría inductiva, en documentos institucionales, observación directa y entrevista semiestructurada, respectivamente.

Se puede inferir que en la mayoría de los documentos institucionales analizados y en las observaciones, la visión epistemológica, es relevante en términos de opacidad, debido al desconocimiento e incomprensión de las bases conceptuales y elementos propios del área de matemática, a la falta de reflexión crítica sobre el saber de la disciplina y a la inexistencia de la matemática como actividad humana mediada culturalmente. Sin embargo en la entrevista los docentes reconocen el desarrollo evolutivo de la matemática desde el modelo de la realidad física a una construcción humana. Como lo afirma Campos (2013):

Si bien la matemática avanza guiada por la intuición, seguidamente avanza por la lógica, a la matemática integrado por axiomas,

definiciones, reglas y teoremas, en otras palabras, formalizada, acercándose a la matemática a modo de construcción humana, entendida como el constructivismo matemático, muy coherente con la Pedagogía Activa y se apoya en la Psicología Genética, como lo señalan los Lineamientos curriculares de Matemáticas (1998), se interesa por las condiciones en las cuales la mente realiza la construcción de los conceptos matemáticos, por la forma como los organiza en estructuras y por la aplicación que les da; todo ello tiene consecuencias inmediatas en el papel que juega el estudiante en la generación y desarrollo de sus conocimientos, no basta con que el docente haya hecho las construcciones mentales; cada estudiante necesita a su vez realizarlas, en eso nada ni nadie lo puede reemplazar (p. 11).

Este enfoque constructivista sobre las matemáticas escolares es la base de las categorías inductivas emergidas de los estándares básicos de competencias en matemáticas y del cual todos los docentes deber realizar una reflexión y apropiación. Así, posibilitar la incorporación en los procesos de formación de los educandos una visión de las matemáticas como actividad humana culturalmente mediada y de incidencia en la vida social, cultural y política de los ciudadanos. Y la consideración pragmática e instrumental del conocimiento matemático, ya que son herramientas eficaces dentro y fuera de la institución educativa.

A estas categorías epistemológicas inductivas le brotan relaciones con otras categorías pedagógicas inductivas, más específicamente, al justificar la contribución de la formación matemática a los fines de la educación y al implicar una noción de competencia estrechamente ligada tanto al hacer como al comprender para llegar a ser matemáticamente competente.

En contraste, los hallazgos en la entrevista, considera la conceptualización de definiciones y axiomas necesarios a la hora aplicarlos a la práctica social. Al respecto, Godino (2002) y en correspondencia con lo que los estándares declaran, es primordial la comprensión de los conceptos para aplicarlos en la resolución de

problemas dentro y fuera de la IE, evidenciando su comprensión en el uso eficaz del concepto en las prácticas sociales. Se admite, lo señalado por Porlán y Pozo (1997), respecto a los saberes, creencias y formas de actuar de los docentes que influye directamente con el conocimiento escolar y con su proceso de construcción y facilitación. Se hace nuevamente necesario realizar una reflexión en torno a la epistemología de la matemática para ser eficaces, por lo tanto, conocer y comprender con profundidad las matemáticas que están enseñando, su historia y epistemología y, ser capaces de apoyarse en ese conocimiento con flexibilidad en sus tareas docentes (Campos, 2013; D'Amore, 2004).

Relaciones generales frente a la pedagogía

Con la perspectiva de práctica pedagógica como discurso fortalecido como saber (Zuluaga, 1987), la categoría general, pedagogía, destaca las siguientes categorías inductivas que forman parte de los hallazgos: Las matemáticas como aporte a los fines de la educación, en la medida en que no solo se reconoce el desarrollo del pensamiento lógico y matemático, sino competencias científicas, tecnológicas, lingüísticas y ciudadanas, y aquí es oportuno anotar que como anteriormente se citó, esta categoría se relaciona con una visión desde la naturaleza axiomática, en la medida en que los axiomas, teoremas y procedimientos algorítmicos son herramientas que posibilitan la práctica de esos tipos de pensamiento lógico y matemático.

Igualmente, se relaciona con la visión instrumental y pragmática del conocimiento matemático, porque el pensamiento lógico y matemático se practica dentro y fuera de la institución educativa. Igualmente, los fines que se citan a continuación están fuertemente condicionados por una nueva matemática como actividad humana mediada culturalmente, como se anotó anteriormente, al impactar en la vida social, cultural y política de los ciudadanos, lo cual implica prioritariamente tomar en consideración el estado actual de la sociedad, sus tendencias de cambio y los futuros deseados hacia los cuales se orienta el proyecto educativo de las matemáticas.



Figura 3. Relaciones en torno a la pedagogía. Fuente: Autora del proyecto.

A partir del cruce categorial realizado al análisis documental, al proceso de observación directa y la entrevista semiestructurada, se pueden identificar las relaciones y categorías inductivas asociadas a la pedagogía. Los números indican la cantidad de unidades de análisis de la categoría inductiva, en documentos institucionales, observación directa y entrevista semiestructurada, respectivamente.

Desde la entrevista se puede evidenciar que el aprendizaje significativo declarado por los docentes no se mantiene constante para algunos de ellos a nivel de aula, por el contrario prevalece un aprendizaje de naturaleza memorística, sin indagar sobre las ideas previas que poseen los estudiantes, que aunque sean erróneas, son importantes, para facilitar el cambio. Y como señala Novak (1989) “premiados por sus respuestas correctas, ejercicios repetitivos y preguntas sin sentido, la mayoría de estudiantes, van tomando actitudes hacia el aprendizaje que se apartan progresivamente de su mundo de experiencias y de las estructuras de significados que han construido hasta entonces” (p. 218). Esto quiere decir, que no conduce al desarrollo de competencias, ni posibilita su inmersión en prácticas sociales. Por lo tanto, la matemática como práctica social requiere un conocimiento conceptual y procedimental, donde el conceptual se caracteriza por ser un conocimiento teórico, producido por la activi-

dad cognitiva (se asocia con el saber qué y el saber por qué), en este sentido, el aprendizaje significativo se relaciona con el innatismo o saberes previos, fundamentado en experiencias personales cotidianas. El saber procedimental por la acción y se relaciona con las técnicas y las estrategias (asociado con el saber cómo).

Al respecto Novak (1989) señala que todos los niños al nacer son grandes aprendices de significados y la mayoría se van convirtiendo posteriormente en aprendices mecánicos, sobre todo en lo relativo a las ciencias y las matemáticas. Se equivocan a menudo en la resolución de problemas debido a la falta de comprensión de los conceptos básicos (p. 218, 225). Si a los niños se les estimula a aprender por medio de una buena práctica pedagógica su voluntad de saber o actitud positiva hacia el aprendizaje no desaparecerá. Igualmente, con los procesos de comprensión, esta declaración no se mantiene constante a nivel de aula para todos los docentes observados, debido a que el estudiante no demuestra la comprensión adquirida por el hecho de presentar dificultades en la solución de problemas. De tal manera, la comprensión siempre entraña invención personal; nunca puede ser simplemente transmitida sino que debe ser construida a partir de la propia experiencia y del trabajo intelectual del estudiante, en este sentido la enseñanza para la comprensión se relaciona con el innatismo o saberes previos. Esta postura ubica a los docentes menos en el papel de transmisores y más en el de facilitadores. Su desafío es planear experiencias de desempeños de comprensión. Aunque un docente que actúe de esta manera bien puede, de vez en cuando, dar una clase expositiva o una prueba, éstas son actividades de apoyo, no centrales.

Indistintamente, para ser matemáticamente competente se requiere ser diestro, eficaz y eficiente en el desarrollo de procesos generales, dentro de los cuales están: la formulación y la resolución de situaciones problema de interés para el estudiante, en las que ellos mismos inventen, formulen y resuelvan problemas matemáticos; el razonamiento y la comunicación de ideas y experiencias matemáticas. Sobre todo, gracias al uso de estos procesos generales se permi-

ten involucrar mecanismos cognitivos y desarrollar una actitud mental perseverante e inquisitiva.

Relaciones generales frente a la didáctica

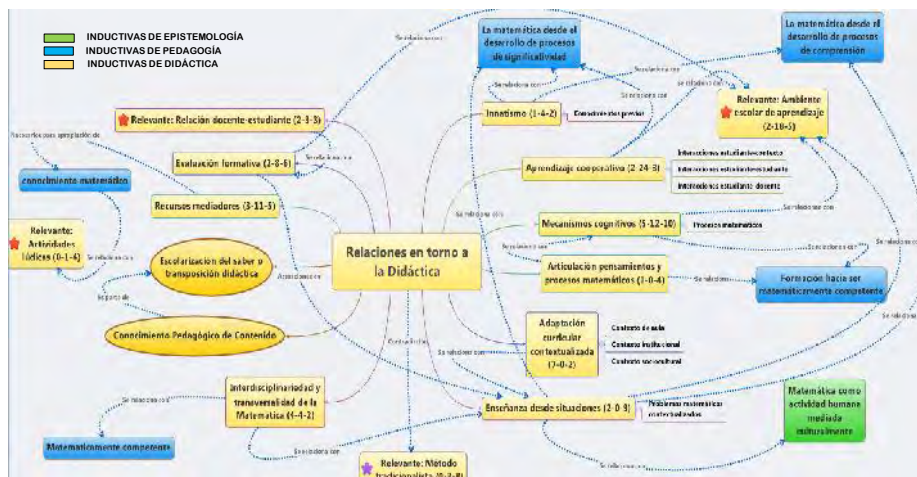


Figura 4. Relaciones en torno a la didáctica. Fuente: Autora del proyecto.

A partir del cruce categorial realizado al análisis documental, al proceso de observación directa y la entrevista semiestructurada, se pueden identificar las relaciones y categorías inductivas asociadas a la Didáctica. Los números indican la cantidad de unidades de análisis de la categoría inductiva, en documentos institucionales, observación directa y entrevista semiestructurada, respectivamente.

Se considera relevante que el docente trabaje en el aula, según como lo afirma Schleicher (2006) “El contenido o estructura de conocimiento que necesitan adquirir los estudiantes (conceptos matemáticos); los procesos matemáticos que necesitan realizar (razonar, argumentar); y las situaciones en las que se enfrentan a problemas matemáticos y aplican sus destrezas y conocimientos relevantes (tomar decisiones relacionadas con la propia vida personal o comprender asuntos a escala mundial)” (p. 35). Por lo tanto, la didáctica debe estar bien diseñada y relacionada con las siguientes categorías centrales:

Conceptos previos o innatismo, que es una característica distintiva de las teorías del aprendizaje significativo y de la enseñanza para la comprensión, considerando que al momento de iniciar el aprendizaje de un nuevo concepto, se tendrá en cuenta lo que el estudiante ya sabe sobre ese tema de las matemáticas (formal o informalmente), o sea, sus concepciones previas, sus potencialidades y sus actitudes, porque son la base de su proceso de aprendizaje. En ocasiones, estos saberes previos deben ampliarse a redes conceptuales más generales, reconstruirse, o incluso descartarse como inútiles por el mismo estudiante.

Aprendizaje cooperativo, el documento nacional señala que en los procesos de enseñanza de las matemáticas se debe asumir la clase como una comunidad de aprendizaje donde docentes y estudiantes interactúan para construir y validar conocimiento, para ejercer la iniciativa y la crítica y para aplicar ese conocimiento en diversas situaciones y contextos. Por lo tanto, el aprendizaje se propone como un proceso activo que emerge de las interacciones entre estudiantes y contextos, entre estudiantes y estudiantes y entre estudiantes y profesores en el tratamiento de las situaciones matemáticas. Es relevante incluir en la organización del aprendizaje matemático, el trabajo en equipo y fomentar la cooperación entre los estudiantes, la cual no excluye momentos de competición sana y leal entre ellos o con otros cursos, grados y colegios. Se requiere que el docente planee, gestione y proponga situaciones problema y que el estudiante reconstruya y valide personal y colectivamente el saber matemático. Dentro de las doce pautas de la buena enseñanza que Shulman (1986) propone “el aprendizaje cooperativo porque a menudo los estudiantes se benefician de trabajar en pares o pequeños grupos para construir los entendimientos o para ayudar a otro para que domine las habilidades” (p. 5). Indistintamente, para fomentar aprendizajes cooperativos, se requiere el Ambiente escolar de aprendizaje que constituye el foco de lo que ocurre en el aula, teniendo relación directa con el clima o ambiente institucional que estimula al estudiante a construir aprendizajes significativo y comprensivo, en donde la comunicación

sea una práctica natural, que ocurre regularmente, y en el cual la discusión de ideas sea valorada por todos; además se relaciona con la calidad y frecuencia de los procesos de retroalimentación que los docentes hacen al trabajo de los estudiantes, relacionándose de esta manera, con la evaluación formativa.

Para que el docente conduzca al estudiante a ser matemáticamente competente, necesariamente tiene que tener el conocimiento pedagógico de contenido, al respecto Shulman (1986) considera importante el estudio del contenido de la materia y su interacción con la didáctica, por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los estudiantes y, se exponen para su enseñanza. De esta manera, el CPC está directamente relacionado con la Escolarización del saber o transposición didáctica. Al respecto, la Escuela Francesa, con el grupo de investigadores TME (1984) tiene como fin propio la definición de la “teoría didáctica de la matemática” para poder recurrir a un marco de referencia como guía. Siendo los más influyentes Brousseau, Chevallard, Vergnaud, entre otros.

Para Chevallard (1997) el lugar de relevancia en el sistema didáctico lo ocupa el saber, lo que lo ha llevado al concepto de transposición didáctica. Al respecto Brousseau (1986) señala:

El concepto matemático sufre una serie de cambios a fin de que llegue al ámbito didáctico (transposición didáctica) pero su carácter universal permanece invariante. Es el profesor quien se encarga de contextualizar, repersonalizar y retemporalizar ese conocimiento a fin de presentarlo a los estudiantes con un significado que permita su aceptación práctica. Entonces, el papel del estudiante, será el de redescontextualizar, redespersonalizar y redestemporalizar dicho conocimiento con el objetivo de ser capaz de identificarlo en cualquier otro momento que la práctica le requiera, es decir, que lo identifique como un conocimiento culturalmente aceptado y universalmente capaz de actuar independientemente de las condiciones que le dieron origen (p. 33-115).

Para construir este saber, Brousseau (1986) ha creado la teoría de situaciones didácticas, de enfoque constructivista, en la cual el aprendizaje se produce mediante la resolución de problemas (p. 33-115). De esta manera, se relaciona con la Enseñanza desde situaciones, que posibiliten a los estudiantes tomar decisiones; exponer sus opiniones y ser receptivos a las de los demás; generar discusión y desarrollar la capacidad de justificar las afirmaciones con argumentos. Al respecto, Polya (1969) señala que si el docente de matemáticas emplea sus horas de clase para que los estudiantes hagan cálculos, terminará por ahogar su interés, detener su desarrollo mental y desperdiciar la oportunidad que se le presenta. En cambio, si despierta la curiosidad de los estudiantes, proponiendo problemas de dificultad proporcional a los conocimientos de los estudiantes y los ayudan a resolver las cuestiones propuestas con preguntas oportunas, él sabrá inspirar en ellos el gusto por el razonamiento original.

Según Brousseau (1986), la enseñanza desde las situaciones se relaciona con la visión de la matemática como actividad humana mediada culturalmente, ya que la matemática como quehacer humano, se compromete con la resolución de cierta clase de situaciones problemas (p. 33). Igualmente, se relaciona con la adaptación curricular contextualizada, porque contempla problemas matemáticos reales, en vez de resolución de multitud de problemas tomados de los textos escolares; la situación específica, se crea en un contexto y en unas relaciones con el medio, diferentes de aquellos en donde se inventa o se utiliza la aritmética o el álgebra. Al respecto, los estándares básicos de competencias en matemáticas (2006), declaran que hay tres contextos distintos pero muy relacionados entre sí, el contexto inmediato o contexto de aula, el contexto escolar o contexto institucional y el contexto extraescolar o contexto sociocultural, conformado por todo lo que pasa fuera de la institución en el ambiente de la comunidad local, de la región, el país y el mundo. Y para los informantes claves, la enseñanza desde las situaciones se da, sin embargo no se mantiene constante a nivel de aula porque se evidencia que el docente aún recurre a la solución de problemas o ejercicios

que aparecen en los libros, por consiguiente la adaptación curricular contextualizada tampoco se mantiene constante a nivel de aula. Por lo tanto, se requieren ambientes de aprendizaje enriquecidos por situaciones problemas significativos y comprensivos, para apoyar a los estudiantes en el desarrollo de competencias matemáticas, científicas, tecnológicas, lingüísticas y ciudadanas. Igualmente, conlleva a la Interdisciplinariedad y transversalidad de la Matemática, es decir, si el desarrollo del trabajo en el aula se piensa desde las situaciones de aprendizaje –y en particular desde las situaciones problema– más que desde los contenidos, se integran los distintos pensamientos, más que el progreso en cada uno de ellos independientemente de los demás. Estos problemas pueden surgir del mundo cotidiano cercano o lejano, pero también de otras áreas como el lenguaje, las ciencias sociales, las ciencias naturales, la educación física y la artística, de las cuales pueden tomarse provechosamente muchos temas y situaciones muy bien contextualizadas para el trabajo matemático. No hay duda pues de que hay una estrecha relación entre el pensamiento lógico y el pensamiento matemático. Pero no puede pretenderse que las matemáticas son las únicas que desarrollan el pensamiento lógico en los estudiantes. Es necesario dejar claro que el pensamiento lógico no es parte del pensamiento matemático, sino que el pensamiento lógico apoya y perfecciona el pensamiento matemático, y con éste –en cualquiera de sus tipos– se puede y se debe desarrollar también el pensamiento lógico. A través de la enseñanza desde las situaciones los Recursos se hacen mediadores eficaces en la apropiación de conceptos y procedimientos básicos de las matemáticas. Los recursos didácticos pueden ser materiales estructurados con fines educativos o tomados de otras disciplinas y contextos para ser adaptados a los fines que requiera la tarea. Igualmente, se relaciona con la evaluación formativa, porque ha de poner énfasis en la valoración permanente de las distintas actuaciones de los estudiantes cuando interpretan y tratan situaciones matemáticas y a partir de ellas formulan y solucionan problemas. Respecto a las interacciones en clase, éstas se convierten en una fuente de referentes para la eva-

luación cualitativa y para introducir los cambios que reduzcan las dificultades y mejoren el aprendizaje significativo en los estudiantes. De igual manera, con las respuestas de los estudiantes también se está evaluando el currículo, los docentes y las estrategias de trabajo, por ello, la evaluación debe ser más una reflexión que un instrumento de medición (Grupo de Investigación Pedagógica del Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 84).

Emergió como categoría inductiva, la Relación docente-estudiante, porque los docentes muestran confianza, respeto y apertura con los estudiantes, en la medida en que hablan de su propia aventura intelectual, de sus ambiciones, triunfos, frustraciones y errores, y al mismo tiempo, animan a sus estudiantes a ser reflexivos y francos. Esta categoría relevante se relaciona con la evaluación formativa ya que con una relación de respeto y valoración del aprendizaje humano se puede direccionar positivamente la vida del estudiante.

Conclusiones

Develar las concepciones disciplinares, didácticas y pedagógicas de los docentes del área de matemática en básica primaria de una Institución Educativa pública del departamento Norte de Santander, mediante un diálogo profesional permite la apreciación de que los docentes sin ser especialistas en el área, poseen un discurso propio del proceso de enseñanza-aprendizaje y relación con los propósitos formativos establecidos en los lineamientos y estándares curriculares del área. Sin embargo, falta coherencia con la planeación desde el nivel microcurricular y lo observado en la práctica pedagógica, respecto a las categorías inductivas, desarrollo de procesos de comprensión; desarrollo de procesos de significatividad; enseñanza desde situaciones; adaptación curricular contextualizada y el conocimiento pedagógico de contenido. Desde la categoría deductiva, Didáctica, se encontraron unas categorías emergentes que son evidentes en la práctica pedagógica y en lo que los docentes manifiestan hacer en la misma, estas son: el ambiente escolar de aprendizaje, la relación docente-estudiante y las actividades lúdicas relacionadas

con la implementación del juego. Igualmente, se observó un factor predominante en algunos docentes –informantes claves– el tema de la actualización, es escasa y muy esporádica.

Al conocer la epistemología de la disciplina que se enseña, se detectarán a tiempo los posibles errores en los que el docente puede incurrir, se tendrá una valoración diferente de la idea de rigor, porque la matemática es una actividad humana y se tendrá un comportamiento diferente respecto a la comunicación matemática reconociendo que incide en la vida social, cultural y política de los ciudadanos.

Las competencias matemáticas se alcanzan abarcando gran parte de la dinámica de la clase, con actividades cognitivas que le permiten al estudiante profundizar en aspectos del pensamiento dentro del aula puestos directamente a solucionar problemas. Entendiéndose con ello, que la IE debe promover aprendizajes significativos y comprensivos. Por lo tanto, la evaluación del micro currículo debe estar centrado en lo que los estudiantes saben hacer con lo que aprenden en el aula de clase y no simplemente en si saben reproducir lo que han aprendido.

Así que, los docentes comprometidos a lograr unas mejores prácticas pedagógicas en el área de Matemática, mediante procesos de aprendizajes significativos y comprensivos, de gran relevancia no solo para el estudiante y el docente, sino para todo el contexto social, deben inicialmente reflexionar para ir encontrando las fortalezas y debilidades individuales y grupales, que conlleven a la elaboración de planes de mejoramiento que desencadenen en prácticas pedagógicas eficaces y eficientes para las nuevas generaciones. En este sentido, se recomienda continuar con procesos de caracterización de las prácticas pedagógicas de los docentes de la región para la identificación de aciertos y desaciertos conducentes a la reflexión y cambio hacia mejores prácticas docentes y desarrollo profesional de calidad.

A los docentes en básica primaria, se les recomienda hacer una reflexión permanente en torno a la filosofía de las matemáticas, me-

diantes diferentes técnicas de grupo, series de lecturas y discusiones entre pares, para que esas reflexiones sean más fructíferas, más animadas y más productivas que susciten el cambio de actitud hacia la práctica pedagógica de la matemática; que revisen preguntas acerca de qué y cómo enseñar la matemática, a continuar aprendiendo sobre su disciplina, a escuchar a sus estudiantes para conocer cómo le encuentran sentido al currículo y si es necesario, ajustarlo con el fin de responder a los intereses, capacidades y dificultades de los estudiantes. Y a las Instituciones Educativas públicas, se les recomienda que desde la organización y planeación curricular impulsen la formación ser matemáticamente competente en sus estudiantes, con una adaptación curricular contextualizada contemplando problemas matemáticos reales, donde la participación del estudiante sea activa y parta de su cotidianidad.

Referencias

- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo* (2a ed.). México: Trillas. 624p. Traducción al español, de Mario Sandoval P., de la segunda edición de *Educational psychology: a cognitive view*.
- Botia, B. (1993). Conocimiento didáctico del contenido” y formación del profesorado: el programa de L. Shulman. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, (16): 113- 124.
- Brousseau, G. (1986). *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. Recherches en Didactique des Mathématiques*, Vol. 7, n. 2, pp. 33-115.
- Brousseau, G. (1988). *Utilité et intérêt de la didactique pour un professeur de collège*. Petit x, n. 21, pp.47 - 68. [Traducción castellana en la revista *Suma*, n. 4 y 5].
- Brousseau, G. (1989). *La tour de Babel. Etudes en Didactique des Mathématiques. Article occasionnel n. 2*. IREM de Bordeaux
- Chevallard, Yves (1997) *La transposición didáctica, del saber sabio al saber enseñado*. (2a ed.). AIQUE.

- Campos, Alberto (2013). *Epistemología de la matemática*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 781p.
- Colombia. Ministerio de la Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares de Matemáticas*.
- Colombia. Ministerio de la Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en Matemáticas*.
- Furió, C. (1992) “¿Por qué es importante la teoría para la práctica en la educación científica?”. *Aula de Innovación Educativa*, 4-5, 5-10
- Furió, C. (1994). *El pensamiento espontáneo docente sobre la ciencia y su enseñanza*. Artículo sobre investigación educativa. España: Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Universidad de Valencia.
- Furió, C. (2001) *Proyecto Docente: Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Godino, J. D. (2002). *Investigaciones sobre Fundamentos Teóricos y Metodológicos de la Educación Matemática*. URL: <http://www.ugr.es/local/jgodino/teoria.htm/>. Universidad de Granada. Departamento de Didáctica de la Matemática.
- Martínez Miguélez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*. 3a ed. México: Trillas.
- Martínez Miguélez, M. (2006). *La investigación cualitativa (síntesis conceptual)*. *Revista de investigación en psicología*, volumen 9. p. 123-146.
- Martínez Miguélez, M. (2014). *El conocimiento y la ciencia en el siglo XXI y sus dificultades estereotípicas*. Universidad Simón Bolívar. Colección educación, complejidad y transdisciplinariedad.
- Molano Camargo, Milton. Carlos Eduardo Vasco Uribe. *Trayectoria biográfica de un intelectual colombiano: una mirada a las reformas curriculares en el país*. Bogotá, 2011.
- Mosquera, C (2008). *El cambio en la epistemología y en la práctica docente de profesores universitarios de química*. Tesis Doctoral, Universitat de Valencia Servei de Publicacions. Valencia.
- Novak, J.D. *Ayudar a los alumnos a aprender cómo aprender*. Departamento de Educación. Universidad de Cornell. Itaca, Nueva York 14853, EEUU. Artículo presentado en la inauguración del III Congreso sobre

- Investigación y Enseñanza de las Ciencias y las Matemáticas celebrado en Santiago de Compostela el 20 de septiembre de 1989. P. 218.
- Navarra, J. M. (2001). Didáctica: concepto, objeto y finalidades. In *Didáctica general para psicopedagogos*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED.
- OCDE (2015). Colombia políticas prioritarias para un desarrollo inclusivo. Serie “Mejores Políticas”. Francia. Pág. 23.
- OCDE (2015). Colombia políticas prioritarias para un desarrollo inclusivo. Series “Mejores Políticas”. Francia. Pág. 26.
- Paul Ernest. (1988). El impacto de las creencias sobre la enseñanza de las matemáticas. En sexto Congreso Internacional de Educación Matemática, Budapest. Impreso 1989.
- Perafán, G. (2005). Pensamiento docente y práctica Pedagógica. Una investigación sobre el pensamiento práctico de los docentes. Bogotá: Magisterio.
- Perkins, David y otros. (1994). Enseñar a pensar, Barcelona, Centro de publicaciones del M.E.C. y Ediciones Paidós Ibérica. S.A., pág. 82.
- PISA (2012). En Foco lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben. OCDE.
- Polya, G. (1969). Como plantear y resolver problemas, México: Trillas.
- Porlán, R. (1989). Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla. Pp. 397. P. 366.
- Porlán, R., Rivero, A. & Del pozo, M. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores. Departamento de Didáctica de las Ciencias. Universidad de Sevilla. Miembros del Grupo DIE (Didáctica e Investigación Escolar) y del Proyecto Curricular IRES (Investigación y Renovación Escolar).
- Porlán Ariza, R., Rivero García, A. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: Estudios empíricos y conclusiones. [Artículo recibido en junio de 1996 y aceptado en abril de 1997.] Departamento de didáctica de las ciencias. Universidad de Sevilla. 18p.
- Porlán, R. (2008). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores. En: Gestión de listas de reproducción. [En línea] California 2008

- [Citado el 8 de octubre de 2008] Disponible en <http://elistas.egrupos.net/lista/redires/ficheros/>
- Schleicher, A. (2006). Fundamentos y cuestiones políticas subyacentes al desarrollo de PISA. *Revista de Educación*, extraordinario, pp. 21-43.
- Shulman, L. (1986). *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching*. Educational Researcher.
- Shulman, L. S. (1986). "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea" en Wittrock, M. C. (ed.) *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona: Paidós Ibérica SA.
- Shulman, L. S. (2005). *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma*. Stanford University. *Revista de currículum y formación del profesorado*.
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular. *Acción pedagógica*, N° 16. Madrid, España.
- UNESCO (2005). *Educación para todos: El imperativo de la calidad*.
- UNESCO (2015). *La educación para todos, 2000-2015: logros y desafíos. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- Wiske, M. S. (Comp.). (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós.
- Zuluaga, O. (1979). *Hacia una historia de la práctica pedagógica colombiana*. *Revista Colombiana de Educación* No 4. Bogotá: UPN.
- Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Editorial Foro.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia, La historicidad de la Pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Santafé de Bogotá, Colombia: Universidad de Antioquia, Antrophos.

Capítulo 4

La transcomplejidad, soporte epistemológico en la formación de competencias en matemáticas^{1*}

María Antonia Cuberos de Quintero²,
Sandra Susana Jaimes Mora³

*

Resumen

El capítulo configura una observación de segundo orden sobre los resultados obtenidos en la investigación: Caracterización de las prácticas pedagógicas en torno a la formación por competencias de los docentes de matemáticas en una institución educativa de la ciudad de Cúcuta; así, se pretendió obtener conocimiento a partir del conocimiento generado en primera instancia, para ello se abordó desde la epistemología, bajo una mirada en la transcomplejidad, los resultados de la realidad estudiada a fin de hallar las brechas existentes en las prácticas pedagógicas, considerando lo idealizado desde las entidades nacionales que buscan calidad educativa. Sus conclusiones conducen a una elevada brecha en los profesores en cuanto a la visión de la matemática como ciencia, la concepción de formación de competencias y de estudiantes matemáticamente competentes. Como resultado se trazan acciones que pudiesen servir para aminorar la brecha encontrada.

Palabras clave: Competencias matemáticas, epistemología, formación prácticas pedagógicas, transcomplejidad.

* Ver página siguiente.

- 1 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.
- 2 Licenciada en educación e Ingeniero de Sistemas. Universidad Católica Andrés Bello, Universidad Nacional Abierta - Venezuela. Doctor en Ciencias Gerenciales, Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada, Venezuela. Especialista en Sistemas de Información. Universidad Católica Andrés Bello, Caracas. Investigadora de la Universidad Simón Bolívar, Cúcuta, Colombia. Contacto: m.cuberos@unisimonbolivar.edu.co
- 3 Licenciatura en Educación Básica Primaria. Especialista en Didáctica de la Matemática. Magister en Prácticas Pedagógicas, Docente Investigadora del grupo Desarrollo Humano, educación y procesos sociales de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Correo: sjames@unisimonbolivar.edu.co

Transcomplexity, Epistemological Support in Mathematics Competences Training

Abstract

This chapter sets up a second order observation about the results obtained in the research: Characterization of the pedagogical practices around competence-based training of the mathematics teachers in an educational institution in the San José de Cucuta city; thus, it was sought to obtain knowledge beginning with the already generated knowledge in first instance, for this, it was approached from the epistemology, under a glance at transcomplexity, the results of the studied reality in order to find the existing gaps in the pedagogical practices, considering what is idealized from the national entities that look for educational quality. Its conclusions lead to a high gap in the teachers as to the vision of mathematics as a science, the conception of competences formation and mathematically competent students. As a result, useful actions are built to reduce the found gap.

Keywords: mathematical competences, epistemology, pedagogical practices formation, transcomplexity.

Introducción

La epistemología se relaciona con el conocimiento, pues estudia el qué y cómo es el mismo (Ortega, 2002), aunque su cuestión fundamental, dice el autor, es cómo se forman los conocimientos que se consideran verdaderos frente a los que son sólo creencias.

La epistemología genética emplea mecanismos y procesos mediante los cuales se pasa de “estados de menor conocimiento a los estados de conocimiento más avanzado” (Piaget, 1979, p. 16); en el escenario de actualización que se vive se plantea la existencia de la

ecología intelectual que implica para el conocimiento una imagen evolucionista; bajo este enfoque, se sigue un análisis poblacional y sistémico de las actividades cognitivas, abandonándose la suposición de que el conocimiento se organiza en conjuntos proposicionales estáticos y se reconoce que las ideas de cualquier tipo se configuran en poblaciones conceptuales en desarrollo histórico tanto en el plano colectivo como en el individual. Toulmin (como se citó en Porlán, 1997), plantea que se presenta una desvinculación de la imagen de racionalidad de la de logicidad, pudiéndose dar o establecer conceptos nuevos o modificados bajo procedimientos no constantes y que sólo pueden expresarse lingüísticamente mediante argumentos no formales, formulados como metaenunciados.

Al trasladar los enfoques de Piaget (1979) y Porlán (1997) al escenario educativo, se relaciona la actividad mental constructiva del estudiante en la realización de los aprendizajes escolares, al concebir estos como procesos de construcción del conocimiento y la enseñanza como una ayuda a este proceso constructivo. De allí que, la ecología intelectual se ve plasmada a través de la idea del desarrollo y crecimiento personal del estudiante en el entorno al cual pertenece, al modificar los conocimientos existentes en su memoria a largo plazo desde una perspectiva evolucionista. Tanto la evolución de los conceptos y la ecología intelectual del estudiante, no es un proceso exclusivamente individual, sino fruto de la comunicación social, bien sea directa, escrita, audiovisual o de cualquier otra índole y de la capacidad de la misma en la resolución de problemas apremiantes del individuo y del ambiente cultural al que pertenece (Porlán, 1997).

La formación matemática en Colombia, se corresponde según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) “en un cuerpo de prácticas y de realizaciones conceptuales y lingüísticas que surgen ligadas a un contexto cultural e histórico concreto y que están en continua transformación y reconstrucción como otros cuerpos de prácticas y saberes” (p. 47). Según lo anterior, el conocimiento matemático al ser un producto histórico, dinámicamente se construye en y desde un ambiente de enseñanza en donde el profesor realiza

su práctica pedagógica, por la cual desde su concepción epistemológica, ha de buscar la generación de conocimientos nuevos en el estudiante, ayudado por su pedagogía y didáctica. De este modo, en el proceso de enseñanza de las matemáticas, ha de verse la clase, según MEN (2006) como una comunidad de aprendizaje caracterizada por la interacción profesor- estudiantes en un continuo construir y validar del conocimiento, para formalizar la iniciativa y la crítica y aplicar ese conocimiento en diversas situaciones y contextos.

Ahora bien, el contexto actual corresponde a la globalización con maneras novedosas de accionar e intrínsecamente a nuevas formas de pensar (De Souza, Cheaz y Calderón, 2001). El trascendental cambio en la vida del hombre en la era de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), ha conducido a que la sociedad en su distinción como sistema / entorno, opere mediante comunicaciones, conduciéndose a una evolución mediada por procesos de diversas funciones que constituyen sistemas específicos tales como la religión, la economía, la educación, la ciencia, la política y el derecho (Pintos, 1999). El mundo se concibe como un sistema complejo y dinámico; hay lugar para la contradicción, es decir, si ella se presenta no es señal de error, además existe conexión entre el pasado, el presente y el futuro, luego la historia es de valor para la comprensión de lo que acontece en alguna realidad (Rodríguez, 2004).

En el quehacer de las organizaciones se plantea una reformulación pues, se superponen cada una de las dimensiones en las cuales se sitúa el individuo. La realidad se percibe engendrada, dinamizada y potenciada por una integración de caras, símbolos de instituciones, como la económica, política, cultural, social, ambiental, ecológica y humana que la atraviesan y determinan verticalmente aspectos de las interacciones sociales que allí se establecen (Schvarstein, 2006) y que conforman su existencia como organización, llamada por ello, transcompleja.

La realidad que se presenta en las instituciones escolares en el contexto de la globalización es entonces transcompleja, en este sentido la enseñanza se ve influida por diversos factores que penetran

al docente, al estudiante, al aula, a los contenidos, temas y que se incluyen en las dimensiones epistemológicas, pedagógicas y didácticas correspondientes en esencia al profesor como agente en el proceso educativo. La enseñanza de la matemática no puede escapar de esa transcomplejidad existente y su abordaje involucra una epistemología transformada para que el sistema cognitivo que deriva los conocimientos en los estudiantes, mediante el aprendizaje, se fortalezca en el pensamiento complejo.

En razón de lo anterior, este capítulo aborda un análisis de los resultados de la investigación realizada en una institución escolar de la ciudad de Cúcuta en la cual se planteó como objetivo general: Caracterizar la práctica pedagógica en torno a la formación de competencias matemáticas en esa institución educativa. Se estudia la dimensión epistemológica de las prácticas pedagógicas de los docentes objetos de estudio, buscando la determinación de la brecha existente a partir de las expectativas que se plantean por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) en los estándares básicos de formación de competencias situándola en el contexto de la globalización.

De este modo se responde a: ¿Qué se obtuvo en la realidad de la organización con respecto a las características de las prácticas pedagógicas del docente, desde la epistemología, para la formación de competencias en matemáticas?, ¿Cuáles aspectos distinguen o diferencian esos resultados acerca de las características epistemológicas del docente para la formación de competencias en matemáticas en consideración a los estándares propuestos por el MEN (2006)?

Marco teórico

Para responder las interrogantes planteadas, el estudio posee un fundamento teórico en la Cibernética (Beer, 1974) ya que, a través de ella puede efectuarse una realimentación que contribuya a establecer una estructura unitaria para la dimensión epistemológica de las prácticas pedagógicas de los profesores considerando sus características actuales y las que se esbozan en los estándares básicos

de competencias (MEN, 2006) en una realidad que trasciende hacia la sociedad del conocimiento contenida actualmente en la transcomplejidad. La determinación de la brecha existente en las prácticas pedagógicas de los profesores en la formación de competencias matemáticas representa la información de realimentación conducente a la formulación de acciones que coadyuven a la corrección de las desviaciones existentes y se pueda asegurar el cumplimiento de la meta del sistema educativo, como lo es la formación en competencias.

En la búsqueda del conocimiento, se emplearon procesos reflexivos en donde tuvo presencia la dialéctica, pues, se pretendió encontrar la armonía que subyace en lo contradictorio, entre el ser y el deber ser para construir elementos que configuren la unidad; así desde lo filosófico se siguió el paradigma de la transmodernidad (Rodríguez, 2004), por ende, se consideraron ideas de la modernidad y de la posmodernidad, abstrayendo nociones de ambas para de modo interdependiente alcanzar la síntesis resultante.

En cuanto a la transcomplejidad como epistemología

La globalización presenta a las realidades del mundo organizadas en una extensa red de actividades, procesos, sucesos relacionados para configurar una unidad en donde existen cambios, transformaciones, turbulencia e inestabilidad, imponiendo nuevos y progresivos retos a la humanidad, a la ciencia y a las distintas disciplinas. De este modo, han surgido nuevas teorías que exaltan las características particularmente humanas, además de considerar el ambiente y el uso de las tecnologías.

Martínez (s.f.), denota el cambio producido en la racionalidad científica clásica hasta la complejidad de las nuevas realidades emergentes durante este siglo, la primera caracterizada por la objetividad del conocimiento al cual se le ha dado valor, privilegio y defensa, así como el determinismo de los fenómenos, la experiencia perceptiva, la cuantificación de las medidas al azar, la lógica formal aristotélica y la comprobación empírica. La segunda, con su enérgica interdependencia y sus interacciones encubiertas, el descubrimiento de la riqueza

za y dotación impensada de la capacidad innovadora y de los procesos epistemológicos y cognitivos del cerebro humano, instando una nueva conciencia y un paradigma de la racionalidad coherente con uno y otro grupos de realidades. Así, de un paradigma Newtoniano-Cartesiano, existe una transición hacia un nuevo paradigma epistémico (Martínez, 2000).

En tal sentido la complejidad afecta los esquemas lógicos de reflexión y obliga a una redefinición del papel de la epistemología, introduciéndose hacia una epistemología de segundo orden (Luhmann, 2005) o “del conocimiento del conocimiento, que Morin (2001), Morin, Ciurana y Motta (2002) denominan pensamiento complejo, con sus principios de dialógica, recursividad, la hologramaticidad, la holoscopia; asimismo, conoce los límites aportados por la incertidumbre, al poseer un axioma sobre la imposibilidad, incluso teórica del conocimiento absoluto pues la totalidad no significa la verdad.

Por consiguiente, el pensamiento complejo es la oposición al modo de pensar tradicional que ha dividido el campo de los conocimientos en disciplinas amuralladas y encasilladas, pues liga a la realidad en cuanto a realidad para ser, oponiéndose a la clausura de los objetos de conocimiento; restableciéndolos en su contexto, y de ser viable en la totalidad a la que pertenecen

De este modo la transcomplejidad involucra una nueva visión, como la significa la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1997), es la senda de evolución dirigida al conocimiento y a la instauración de un nuevo arte de existir. O como lo expresa Najmanovich (2002), la complejidad es una forma de percibir el mundo, conocerlo y producir sentido, interactuando, conviviendo, en una metamorfosis multidimensional dinámica.

Según Moreno (2002), la transcomplejidad como epistemología conduce a un pensamiento que articula, que es plural y a la vez fluido, en una organización-desorganización y reorganización para así convertirse en un nuevo modo de generación de conocimientos, los

cuales son transdisciplinarios, como lo plantea Villegas(2006), buscando una trascendencia que va a la ecología del conocimiento, a lo multiverso de la realidad a modo de una eco-cognición que se orienta a las relaciones y conexiones transversales vinculantes entre el conocimiento complejo y la transdisciplinariedad aunque no se aten ni en uno ni en otro (Deleuze y Guattari, 1994).

Ahora bien, para llegar a conocer el conocimiento, se involucra el método, el cual siguiendo a Morín (2001), se ciñe a un agregado de acciones transformables que se van constituyendo al mismo tiempo que se entra en interacción con la realidad, pues según el autor, hay que “pensar sin cerrar jamás los conceptos, romper los compartimientos estancos, re-establecer las articulaciones entre lo que está disjunto, intentar comprender la multidimensionalidad, jamás olvidar las totalidades integradoras”(pp. 178-179). En ese proceso de conocer, según Torrealba (2009), se involucra lo que se percibe y se siente, por ende abarca una interacción entre los estímulos que están en conexión con los sentidos que están armonizados con la corteza cerebral, la cual se vincula con el pensamiento y la personalidad; pero, el conocimiento no se queda ahí en solo pensamiento sino que a través del lenguaje es comunicado, convirtiéndose en el instrumento imprescindible en la convivencia social, considerando la historia y la cultura de quienes están constituyendo la comunidad.

Para la generación del conocimiento, dice Morín (1999), se efectúa una actividad cognitiva que es al mismo tiempo conocimiento, existe así un proceso auto eco-re-organizador que es simultáneamente subjetivo y objetivo, por ser intrínseco, pero a la vez exterior, de allí que el conocimiento es un fenómeno multidimensional en el sentido de que, de manera inseparable, a la vez, es físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural y social” (Morín, 2001, p. 20).

La epistemología para la educación matemática

Según Gascón (1999), una de las posturas epistemológicas para la educación matemática es el euclideanismo, la cual plantea que todo conocimiento matemático se obtiene a partir de axiomas que

corresponden a un conjunto finito de proposiciones trivialmente verdaderas, constituidas por términos primitivos; así, plantea Lakatos (como se citó en Gascón, 1999), la generación de conocimiento del conocimiento matemático se hace mediante la trivialización del mismo. Para el autor en cuestión, en las escuelas en donde este es el modelo epistemológico predominante, preponderan los estilos docentes considerados clásicos, a saber el teoricismo y tecnicismo (Gascón, 1994).

La epistemología cuasi empírica, plantea el autor citado, hace énfasis en el proceso de descubrimiento, considera a las matemáticas como una disciplina experimental, emplea la historia de las matemáticas como base empírica. En las instituciones educativas en donde se sigue este modelo epistemológico, los estilos docentes que sobresalen son el uso de la razón en la interpretación sobre la base de las leyes naturales (causa-efecto), modelo cartesiano (Descartes, año) y el procedimentalismo, es decir el empleo de procedimientos establecidos (Gascón, 1994). En fin, existe un apego al modelo positivista, con homogeneidad del conocimiento

El mencionado autor, plantea que al resultar insuiciente la historia de la ciencia como base empírica, surge la epistemología genética constructivista, en la cual se traza que como base empírica junto a aquella estén los datos que proporciona el desarrollo psicogenético para conocer los instrumentos y los mecanismos de dicho desarrollo. Así, el cognoscente construye nuevos conocimientos a partir de los conocimientos que ha adquirido anteriormente, relaciona los conceptos a aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee denominándose aprendizaje significativo.

En tal sentido, la teoría del aprendizaje significativo por recepción, según Ausubel (como se citó en Romero, 2009), expresa que el aprendizaje ocurre cuando el objeto a conocer se presenta en su forma final y se relaciona con los conocimientos anteriores de los estudiantes, consiste en un proceso de construcción de significados como elemento central en la enseñanza-aprendizaje pues el estu-

diante mediante su participación en las actividades de aprendizaje, profundiza y amplía los significados y va atribuyendo y construyendo su significado

Según Romero (2009), la construcción de significados se realiza al establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo que se aprende y lo que se conoce, al ir integrando y asimilando el nuevo material u objeto de aprendizaje a los esquemas que ya se poseen de comprensión de la realidad, dependiendo la significatividad de la mayor o menor inserción en otros esquemas previos, de este modo el desarrollo del aprendizaje significativo vincula la actividad constructiva y la interacción con los otros, de manera que el estudiante necesita de una intensa actividad para establecer las relaciones entre el nuevo contenido y sus esquemas

Para las matemáticas existen dos instrumentos básicos de construcción de los conocimientos matemáticos que aparecen en la historia de las matemáticas y en la psicogénesis de los conocimientos matemáticos como son la abstracción reflexiva y la generalización completa, teniendo como origen común a los procesos de asimilación y acomodación.

Gascón (1994) plantea que en las escuelas en donde impera el constructivismo como modelo epistemológico los estilos docentes que predominan son el constructivismo primitivo, manifestado por el conocimiento proveniente directamente del sujeto cognoscente, es decir por el estudiante, la cognición se ajusta y sustenta el mundo experiencial del estudiante ya que al no existir una realidad única, el estudiante puede poseer percepciones distintas en momentos distintos de un mismo objeto y la modelización matemática, mediante la cual, plantea Blomhøj (2004), se relaciona el mundo real y la matemática, motivando el proceso de aprendizaje al ayudar al estudiante a construir raíces cognitivas sobre las cuáles fundar importantes conceptos matemáticos.

A la epistemología de la educación matemática se une el de la didáctica de las matemáticas, surgiendo el enfoque cognitivo que cuestiona la estructura de los conocimientos matemáticos del alum-

no, buscando conocer acerca de las modificaciones que el profesor debe realizar a las prácticas tradicionales de enseñanza para hacer progresar el conocimiento matemático del alumno. De allí que, el enfoque epistemológico reorienta el problema didáctico buscando encontrar las leyes que gobiernan la fuente, el desarrollo y la difusión del saber matemático en el seno de una institución didáctica. No obstante, se presenta en lo epistemológico una insuficiencia de los datos psicogenéticos para conocer sobre la génesis y el desarrollo de los conocimientos matemáticos, pues son indispensables los hechos que suceden en las instituciones didácticas. De este modo, se plantea una primera causa de la concurrencia de ambos problemas (epistemológico y didáctico) o, de las bases empíricas respectivas.

Chevallard (1997), plantea la teoría de la transposición didáctica, la cual hace visible la unión entre el estudio de los fenómenos referentes a la génesis y el desarrollo del conocimiento matemático con los de comunicación de los conocimientos matemáticos, fortaleciendo la coincidencia de los dos problemas: epistemológico y didáctico, sea amplía así la problemática didáctica, al contener como objeto de estudio propio las actividades matemáticas institucionalizadas, y origina una ampliación del objeto de estudio de la epistemología de las matemáticas, la que entonces se ocupa del estudio de todas las formas de manipulación social del saber matemático, es decir la producción, la enseñanza, la utilización y la transposición institucional.

Por otra parte, Sierpiska y Lerman (1996) y Godino (2003), esbozan otras perspectivas epistemológicas: la constructivista, la socioculturalista y la interaccionista.

La perspectiva constructivista, fundamentada en los planteamientos de Piaget, considera que el niño construye activamente el conocimiento mediante la interacción con el medio y la estructuración de sus propios constructos mentales, de este modo en la educación matemática el profesor, no es transmisor de conocimiento, lo que sucede es que el estudiante le enseña cómo desarrollar su cognición explica Confrey (como se citó en Sierpiska y Lerman, 1996). Se plantean además, entre las formas del constructivismo al radical en

donde subyace la instrucción y el constructivismo social en el cual se da una interconexión entre el sujeto individual y el dominio social en sintonía con la dimensión social del conocimiento matemático

La perspectiva socioculturalista, que enfatiza en las dimensiones sociológicas, sitúa al individuo dentro de culturas y situaciones sociales y el conocimiento es visto a través del contexto o de la actividad. La clase de Matemática se considera el lugar en donde se crea un tipo de conocimiento no individual sino más bien socialmente construido y justificado, así el conocimiento matemático es una norma social. La perspectiva interaccionista coloca su énfasis en las interacciones entre sujeto y objeto, entre estudiante y profesor, es decir lo importante son las interacciones entre individuos de una cultura siendo central el rol del lenguaje, de este modo se postula el carácter discursivo del conocimiento. Al ser las matemáticas un modo de ver el mundo y pensar en él, son a su vez un discurso que establece un universo mediante la comunicación, siendo el conocimiento que desarrollan los estudiantes dependientes de las características de las circunstancias de la comunicación en las cuales ellos se desarrollan.

Un marco conceptual sobre la epistemología en la enseñanza de las matemáticas del Ministerio de Educación Nacional

El MEN (2006) plantea un marco conceptual acerca de la epistemología en la enseñanza de las matemáticas, el cual ha de ser apropiado por los docentes de manera que se consoliden en los estudiantes las competencias que le hagan matemáticamente competente.

Para que el profesor en sus prácticas pedagógicas esté caracterizado por una dimensión epistemológica que genere en los estudiantes competencias en matemáticas y así logre ser matemáticamente competente, debe tener claridad acerca de tales aspectos producto de la reflexión, exploración y apropiación de supuestos sobre las matemáticas en cuanto a que son una actividad humana contenida y condicionada cultural e históricamente, que emplea múltiples recursos lingüísticos y expresivos para plantear y solucionar problemas internos y externos a las mismas matemáticas, a través de técnicas,

reglas y sus respectivas justificaciones depuradas y compartidas en la sociedad al ser producto de las actividades de comunidades profesionales, constituyendo una entidad de conocimientos compuesta por las definiciones, los axiomas y los teoremas lógicamente estructurados y justificados

Además que existen unos propósitos de la educación en matemática vinculados con la inclusión, valor social y con respecto a la consolidación de los valores democráticos y que el aprendizaje de las matemáticas no sólo se relaciona con aspectos cognitivos, sino también con componentes afectivos y sociales, en contextos de aprendizaje particulares por lo cual se realiza una adaptación curricular contextualizada, pero desde la óptica de la existencia diversos tipos de pensamientos lógico y matemático utilizados para tomar decisiones informadas, justificar o refutar, ejercer la ciudadanía crítica, y así intervenir en la transformación social; de este modo, el profesor ingresa las matemáticas al mundo transcomplejo ante la existencia de distintos pensamientos y distintos lenguajes.

Junto a lo anterior, el profesor debe tener un significado sobre los contextos en donde ocurre la generación del conocimiento matemático en los estudiantes, entre ellos el aula de clase, contexto inmediato, como comunidad de aprendizaje con interacciones entre estudiantes y profesor para construir y validar conocimiento, practicar la iniciativa y la crítica y emplear ese conocimiento en diversas situaciones y contextos. Sin obviar la existencia de los contextos intermedios y más amplios, incluyendo en los primeros al entorno sociocultural, ambiente local, regional, nacional e internacional y a la institución escolar en el segundo; aunque estos contextos han de considerarse muy relacionados entre sí, surgiendo la idea de la transcomplejidad nuevamente. Ahora bien, al considerar la existencia de contextos para interactuar, se ha de tener presente los actos comunicativos para facilitar las deliberaciones, opiniones, conjeturas, juicios, entre otros, que coadyuvan a la toma de decisiones dentro y fuera del aula, cobrando así valor las perspectivas epistemológicas interaccionista y socioculturalista. La existencia del contexto en el

planteamiento de situaciones problema involucra la búsqueda de una relación adyacente con el contexto extraescolar o sociocultural de los estudiantes; la relación es transcendental para estimularlos a la vez que genera una cierta familiaridad y comprensión previa para adherirse a las actividades. Por consiguiente se deriva que se ha gestado una nueva visión para las matemáticas como una disciplina en evolución, circunstancial, contingente y en constante cambio planteándose una emergencia hacia lo transcomplejo: hoy y mañana, mañana y hoy, buscando formación de competencias y no aprendizaje de contenidos.

Así pues, ante la era globalizante que se vive, se reafirma el nuevo pensamiento de inclusión fundamentado en la lógica del tercer incluido de Lupasco y que plantea Nicolescu (1999), en el cual existe un tercer elemento que es al mismo tiempo afirmación y la negación de la afirmación; es decir, el estudiante como individuo en formación ha de incluirse en la concepción de la práctica pedagógica a través del trabajo colaborativo, dinámico y activo para compartir ideas, conceptos, reglas, axiomas adecuadas al contexto de modo que participe en la solución de problemas atendiendo a la transversalidad, de este modo, se potencia su autonomía, generándose inclusión y cohesión, al margen de lo uniforme de las medidas o normas, propiciándose ciudadanía social al ir descubriendo sus propios valores en la asociatividad planteada en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que se va entretejiendo y continúa su desarrollo en el escenario cada vez más consolidado de la sociedad de la comunicación.

Ahora bien, ¿qué es competencia matemática? se podría decir que se refiere a habilidad, actitud, que posibilita la inserción en prácticas sociales con sentido, utilidad y efectividad, es decir que mediante el conocimiento comprendido, se efectúa una consolidación y profundización de lo aprendido a manera de una disposición cognitiva, acompañada con lo socio afectivo y psicomotor que vas más allá del saber hacer pues, origina un desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en los contextos actuales; desde este punto de vista, puede decirse que la competencia matemática

construye un sistema (Bertalanffy, 2006) para lo transcomplejo al integrar elementos que poseen una equivalencia relacionada con un desempeño. De allí que puede hablar del aprendizaje por competencias como un aprendizaje significativo y comprensivo en el cual se necesita de ambientes con abundantes situaciones problemáticas significativas y comprensivas que faciliten el avance a niveles de competencia más y más complejos.

Además, en ese proceso que promueva las competencias matemáticas, se ha de considerar, las dos facetas básicas del conocimiento matemático, la práctica y la formal, de manera que exista vinculación con el entorno del estudiante para mejorar su calidad de vida y su desempeño como ciudadano, así como con los sistemas matemáticos y sus justificaciones y su expresión mediante el lenguaje propio de las matemáticas. Así mismo entra en la formación de competencias matemáticas, la existencia de los dos tipos básicos de conocimiento, conceptual y procedimental, más cercano a la reflexión el primero, indicando así la necesidad de actividades cognitivas plenas de relaciones entre componentes y conocimiento con el empleo, por ende, del pensamiento sistémico (O'Connor y McDermont, 1998) y complejo (Morin, 2001) ofreciendo resultados sobre saber qué y el saber por qué. El segundo, próximo a la acción relaciona las técnicas y las estrategias en la representación de conceptos y en la transformación de las mismas a partir de las habilidades y destrezas para elaborar, comparar y ejercitar algoritmos y para argumentar convincentemente. Además, apoya en la construcción y mejora del conocimiento conceptual, permite el empleo efectivo y en contexto de los conceptos, proposiciones, teorías y modelos matemáticos, se asocia de este modo con el saber cómo.

Es a partir de las dos facetas de la matemática y los dos tipos de conocimiento que se descubre el significado de ser matemáticamente competente, relacionándole con el saber qué, el saber qué hacer y el saber cómo, cuándo y por qué hacerlo. Por tanto, una noción de competencia se vincula estrechamente al hacer como al comprender.

Aunque la sociedad espera y otorga valor el saber cómo o saber procedimental, también requiere de la comprensión de lo qué se hace y por qué se hace y de las habilidades y actitudes ineludibles para querer hacerlo, sentirse bien haciéndolo y percibir las ocasiones de hacerlo, por lo cual se involucra el uso de pensamiento complejo para el aprendizaje en el área de las matemáticas, razón por la que han de desarrollarse en su enseñanza los procesos de formular y resolver problemas; modelar procesos y fenómenos de la realidad; comunicar; razonar, y formular, comparar y ejercitar procedimientos y algoritmos y otros, desde la idea que pueden existir solapamientos y relaciones e interacciones múltiples entre ellos. En tales procesos, se hacen presentes el análisis, la dialéctica, la representación, el razonamiento para argumentar y justificar los análisis, procedimientos y validar las soluciones planteadas.

Lograr un estudiante matemáticamente competente involucra la presencia en él del pensamiento lógico y el pensamiento matemático, considerando sus cinco tipos: numérico, espacial, métrico o de medida, aleatorio o probabilístico y variacional que poseen elementos conceptuales comunes y de este modo acceden que se diseñen situaciones de aprendizaje como las situaciones problema para integrar los diferentes pensamientos y posibilitar que los procesos de aprendizaje de las matemáticas procuren la construcción de formas generales y articuladas de esos tipos de pensamiento matemático bajo una perspectiva epistemológica constructivista. De allí que se plantee en el saber matemático a la aritmética con el pensamiento numérico; a la geometría con el pensamiento espacial y el métrico, al álgebra y el cálculo con el pensamiento métrico y el variacional y a la probabilidad y estadística con el pensamiento aleatorio; aunque sin obviar al pensamiento lógico, o hipotético-deductivo o pensamiento formal.

Metodología

En cuanto a la metodología seguida, el estudio fue de naturaleza cualitativa, a partir de los datos recolectados de una realidad compleja de casos individuales no representativos desde el punto

de vista estadístico (Corbetta, 2003), se efectuó una observación de segundo orden, viendo lo que no vio el primer observador (Von Foerster, 1979), mediante herramientas y estrategias cualitativas, descriptivas; se consideraron las opiniones de los participantes; se describió lo particular y luego se analizó, emergiendo ideas que fueron desarrollándose mediante la reflexividad (Sandin, 2003) para detallar, interpretativamente siguiendo a Dilthey (como se citó en Martínez, 2004), en la realidad planteada, lo que la distingue del deber ser establecido; la información que se obtuvo se situó en el contexto de la globalización para configurar una estructura contentiva de la diferencia y lo posible.

Hallazgos

Las prácticas pedagógicas de los docentes objeto de estudio, desde la epistemología, en torno a la formación por competencias en matemáticas

Según los resultados obtenidos en las observaciones que fueron registradas en las notas de campo y en las entrevistas realizadas a los profesores en la investigación realizada en un instituto de la ciudad de Cúcuta, las prácticas pedagógicas, desde la epistemología, en torno al formación de competencias en matemáticas, se caracterizan en una visión de esta ciencia desde la naturaleza axiomática:

“Luego el docente escribió ejemplos y los resolvió en el tablero explicándoles a los estudiantes como es el procedimiento para resolverlos, les indico que debían copiarlos y seguidamente les colocó un taller con unos ejercicios para que ellos resolvieran en el cuaderno”, “para finalizar coloca una actividad con ejercicios de los mismos de aplicación para que los estudiantes resuelvan”. “Es el estudio de todo lo que tiene que ver con procesos, eh de memoria de números de sistemas numéricos y todo lo que eso encierra”. “Lo más importante es que el niño lleve claro los conceptos, lleve claro los saberes, y lleve claro las temáticas para cuando llegue a su casa practique, repase lo que se desarrolló dentro del aula,...”

“Ella ha sido estandarizada, no cambia, no cambia, como el pensamiento social, o como las culturas, o como esto, la matemáticas es estándar, desde hace siglos es la misma”.

Nótese que se busca que el estudiante adquiera conocimiento procedimental, considerándose que la formación matemática implica estudiar, ejercitar y recordar. Se sigue la faceta matemática práctica en una suerte de procedimentalismo característico de la perspectiva cuasi empírica (Gascón, 1999) integrante de las perspectivas teóricamente consideradas en este estudio.

Se evidencia el seguimiento de la faceta práctica pues se busca el aprendizaje de contenidos relacionados a pensamiento numérico y sistemas numéricos, pensamiento métrico y sistemas de medidas, pensamiento espacial y sistemas geométricos.

“Después les dice ahora sí, abran el cuaderno y escriban los números de 10 en 10 hasta 100 y de 100 en 100 hasta 1000, para que repasen como se escriben”.

Seguidamente les da un taller en fotocopia con unos problemas que los estudiantes deben copiar y desarrollar en hojas cuadriculadas, sobre aplicación de las operaciones básicas en números decimales.

“Se dedica al estudio de números, cifras, figuras geométricas y solución de problemas”.

“A pensar, pensamiento numérico, esa es la básica de la matemática”.

“Fundamental en todos los aspectos el desarrollo de operaciones fundamentales, que las requieren para el desarrollo de cualquiera de las áreas que ellos manejan”.

Se presenta cierta adaptación curricular contextualizada. Aunque el aprendizaje significativo está en desequilibrio con respecto a la formación en contenidos:

“Que aprendan a desenvolverse en la vida, en su comunidad, en su barrio, a que aprendan a hacer cuentas y no se dejen robar”.

“Sin las matemáticas los niños estarían fuera de sociedad porque todo su relacionarse, su actuar requieren de los proceso matemáticos”.

“Es indispensable en el manejo de las competencias, de lo necesario, de lo que realmente debe saber cada persona por lo menos en su área y la aplicabilidad de la matemática”.

“Pues que por medio de ella se pueden tener muchos conocimientos y en un futuro pues los estudiantes aprendiendo matemáticas van a ser capaces de... o sea de... como le dijera yo, van a ser capaces de defenderse”.

“Aplicando los pensamientos, el contexto y realizando actividades para que ellos la apliquen en la vida diaria”.

“En cuanto a la formación personal y social de permitir que el estudiante sea capaz de solucionar problemas”.

“Importante porque sobre el contexto, a través de los diagnósticos tiene un conocimiento uno realmente de en qué estado se encuentran los estudiantes, porque todos los contextos muestran diferentes actitudes en los estudiantes”.

“Para crear habilidades incorporándolo al lenguaje matemático y está presente en noticias, en publicidad”.

“A la medida de lo posible tratamos de formar niños capaces de desenvolverse en cualquier ámbito, que el niño que este aquí, con las bases que este aquí, pueda desarrollar su proceso escolar en cualquier otra escuela”.

“Ofreciendo una buena formación para que los niños a medida que se van desarrollando, van creciendo puedan ser competentes en las diferentes contextos en que se desenvuelven en la sociedad”.

“No es solo contar, no es solo sumar y llevar, es aprender a pensar, es aprender a tener disciplina”.

“La transversalidad que se le da a los temas para que ellos sepan que la matemática no solamente es solo matemáticas también se ve en temas de ciencias, de sociales que son muy aptos por ejemplo en el trabajo de estadística de cálculo ”.

Se denota formación de contenidos en los diferentes niveles.

“Lo principal es como llevar una secuencia lógica de los temas que se van abordando en cada uno de los periodos y niveles escolares que este un estudiante, para que vayan progresando y no vayan quedando esas lagunas que hay hoy en día”.

Se dan algunos vestigios del empleo de la perspectiva interaccionista y socioculturalista, en las observaciones se apreció:

Resuelve con el aporte o participación de unos niños tres ejercicios para que vean como desarrollarlos.

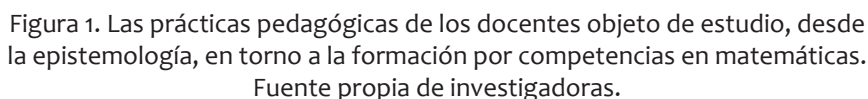
Preguntando a los estudiantes como resolverlos y ellos indican que operación hacer, como acomodar las cantidades y que procedimiento realizar para hallar la respuesta. De los 10 estudiantes 7 resolvieron un ejercicio en el tablero de la actividad la docente los nombraba los felicitaba y los compañeros les brindaban un aplauso.

Pesa más el aprendizaje de contenidos que el aprendizaje por competencias la razón podría explicarse por la poca conexión entre los lineamientos generales y los institucionales acerca de los propósitos de la educación matemática, el enfoque tradicional dado a la enseñanza distanciado de la perspectiva constructivista propuesto por Piaget (1979).

La integración de los resultados se observa en la Figura 1.

Las características de las prácticas pedagógicas, desde la epistemología, en torno a la formación de competencias en matemáticas en consideración a los estándares básicos de competencias en matemáticas propuestos por el MEN (2006)

Caracterizar las prácticas pedagógicas del profesor en cuanto a la formación de competencias matemáticas desde la perspectiva de la epistemología, siguiendo lo establecido por el MEN (2006), involucra expresar el conocimiento que posee el docente sobre el significado de aspectos tales como: la nueva visión de la matemática, compe-



La nueva visión de la matemática

La matemática como ciencia (MEN, 2006), posee un largo camino recorrido, con visiones que han hecho que su aprendizaje haya sido moldeado desde diversas perspectivas, por ello el profesor para plantear cómo sus estudiantes pueden aprender, ha de poseer una visión de la ciencia que enseña, sólo así puede establecer vínculos entre la clase, propósitos, objetivos, el contexto del estudiante y las competencias que se aspiran. En este sentido, el profesor de matemática ante el estado actual de la sociedad y en una mirada emer-

gente hacia lo transcomplejo ha de convertirse en un reorganizador, reformulador y restructurador del proceso de enseñanza, pues la matemática es creación humana en evolución y debe conducir al estudiante hacia las competencias que necesita para su convivencia en la sociedad. El elemento principal para la redefinición de la enseñanza es el conocimiento sobre los supuestos de la matemática, sus facetas, sus tipos de conocimiento básicos, sus procesos generales y los contextos más propicios a ser contemplados para la enseñanza, en otras palabras, conocer acerca de la realidad en donde se inserta al proceso educativo, abrir nuevos horizontes para que el conocimiento en los estudiantes los haga matemáticamente competentes; de este modo, el profesor ha de concebir la enseñanza de la matemática como emergencia de la realidad transcompleja en donde se inserta, buscando formación de competencias y no aprendizaje de contenidos.

Las competencias matemáticas

La competencia posee un significado sistémico para lo transcomplejo, es según el MEN (2006), habilidad, actitud, además es comprensión, disposición cognitiva, socio afectiva y psicomotora, es así una integración de comportamientos, agudeza, conocimiento para ser utilizada y practicada en la realidad de manera útil, efectiva y con sentido. Lograr la competencia involucra en el estudiante aprendizaje significativo; de allí la presencia de la comprensión para así enlazar el hacer y el comprender con el uso del conocimiento conceptual y procedimental construido de modo colaborativo, uniendo el saber qué y el saber por qué con el saber cómo; de este modo, también se integran las dos facetas básicas de la matemática, la formal y la práctica, considerando los supuestos sobre la ciencia matemática compuesta por un cuerpo de conocimientos (definiciones, axiomas, teoremas) que conducen a que el ser humano actúe en el contexto cultural e histórico empleando distintos recursos lingüísticos y expresivos para plantear y solucionar problemas tanto internos como externos a ella misma, mediante el uso de técnicas y reglas con sus justificaciones depuradas y compartidas socialmente, insertándose

así en la vida diaria y cotidiana. Por consiguiente, en la formación de competencias matemáticas se necesita introducir al estudiante en realidades diversas en donde pueda reorganizar el conocimiento según la circunstancia, lo que implica la presencia de ambientes de aprendizaje enriquecidos por situaciones problema, significativas y comprensivas, que permitan avanzar a niveles de competencia más y más complejos.

Matemáticamente competente

Un estudiante matemáticamente competente sabe qué, sabe qué hacer, sabe cómo, cuándo y por qué hacerlo, pues ha integrado los tipos de conocimiento que se procesan durante la enseñanza, por ende se sitúa en las facetas de la matemática y sus supuestos en presencia del aprendizaje significativo en consideración a los contextos amplio, intermedio e inmediato, tratando de integrarlos, de ir entre el uno y el otro mediante las situaciones problema produciendo procesos reflexivos, de razonamiento, de comprensión, a modo dialógico y sus pensamientos tanto matemático como lógico se sitúan en esa realidad, desafiando lo entramado, provocando aproximación de los fenómenos entre sí, sumergiéndose de modo simultáneo en las diversas realidades, situándose en una diversidad de dimensiones, concientizando, dando sentido a su ubicación y existencia en un todo integrado compuesto por lo uno y lo múltiple, lo complementario y contradictorio, lo uno y diverso, lo ordenado y desordenado (MEN, 2006).

Lograr lo anterior implica que el profesor de matemática se plantee seguir un modelo epistemológico constructivista soportado en el aprendizaje significativo y comprensivo, realizando una adaptación curricular contextualizada en donde lo cognitivo, social y afectivo esté presente y constituida por situaciones problema que sean orientadas por los procesos generales de formulación y resolución de problemas, modelación, comunicación, razonamiento, comparación y ejercitación de algoritmos si es el caso de manera que el estudiante se habitúe al empleo del pensamiento complejo

característico de la sociedad que le ha tocado vivir y logre con guir desde sus dimensiones bio-psico-sociales las competencias para la transcomplejidad.

La construcción del contraste

La obtención de resultados en la realidad de la institución considerada contexto de estudio y del análisis de lo pretendido por el Ministerio de Educación Nacional (2006), en cuanto a la caracterización de las prácticas pedagógicas del profesor para la formación de competencias en matemáticas desde la epistemología, se generan ciertos aspectos que los diferencian y que conducen al establecimiento de la brecha entre lo planteado idealmente por el MEN (2006) y lo que se vive en la realidad estudiada. El Cuadro 1 presenta los hallazgos en cuanto a la brecha existente.

Según la caracterización de los profesores en el instituto contexto de la investigación, han de plantearse estrategias que permitan llevar a cabo un trabajo en conjunto y así emprender el camino que lleve de manera efectiva hacia el desarrollo de la educación; implicándose en este, el de cada individuo en sus múltiples facetas y de este modo facilitar la mejora en la calidad educativa, en este caso en lo que respecta a la formación de competencias en matemáticas. Por tanto, el profesorado requiere de conocimiento que le lleve a saber manejar la nueva situación, pues es un participante en la búsqueda de la mejora de la educación de manera integral y en específico en el área de matemáticas. De este modo, en el Cuadro 2 se presentan las estrategias que pueden emplearse para subsanar la brecha encontrada en los aspectos involucrados en las características epistemológicas del profesor para la formación de competencias en matemáticas.

De esta manera, el conocimiento emergente de la investigación se convierte en un realimentador de las prácticas pedagógicas que los docentes realizan en la formación de competencias en matemáticas en el escenario actual transcomplejo.

Cuadro 1 Brecha existente en las características de las prácticas pedagógicas del profesor para la formación de competencias en matemáticas, desde la epistemología

Características de las prácticas pedagógicas del docente para la formación de competencias en matemáticas desde la epistemología en consideración a los estándares básicos propuestos por el MEN (2006)	Aspecto revisado	Lo encontrado	Lo idealizado	La brecha
	El docente posee la visión de la matemática	Como ciencia de naturaleza axiomática, por ello busca adquisición de conocimiento procedimental en sus estudiantes.	Como creación humana en evolución, por ello busca la adquisición de competencias en sus estudiantes, necesarias para su convivencia en la sociedad.	Visión de la matemática arraigada en el pasado, no hay aceptación del dinamismo en la ciencia.
	En su quehacer el docente forma competencias matemáticas cuando	Sigue la faceta práctica del conocimiento matemático desde el proceduralismo de la perspectiva cuasi empírica, aunque con ciertos indicios del empleo de la perspectiva interaccionista y socioculturalista. Busca el aprendizaje de contenidos en contextos inmediatos en los diferentes niveles para sus estudiantes.	Sigue las facetas práctica y formal del conocimiento matemático. El estudiante usa conceptual y procedimentalmente el conocimiento construido de modo colaborativo y armónico en todos los contextos (amplio, intermedio e inmediato), considerando los supuestos sobre la ciencia matemática y emplea los procesos generales de la actividad matemática.	Pesa más el aprendizaje de contenidos que el aprendizaje por competencias. Aprendizaje significativo en muy bajo nivel. El estudiante es situado en una sola realidad, pocas veces se inserta en contextos más amplios e intermedios, su aprendizaje es individual, no hay oportunidad para construir conocimientos desde la colaboración.
	En su quehacer el docente considera que sus estudiantes son matemáticamente competentes.	Cuando estudian, ejercitan y recuerdan sabiendo qué y sabiendo qué hacer al utilizar el conocimiento procedimental en la faceta práctica de la matemática.	Cuando el estudiante sabe qué, sabe qué hacer, sabe cómo, cuándo y por qué hacerlo, al integrar los tipos de conocimiento que se procesan durante la enseñanza, al situarse en las facetas de la matemática, sus supuestos y procesos generales, mediante el aprendizaje significativo en los contextos amplio, intermedio e inmediato, aplicándolos en ellos, integrándolos desde las situaciones problema con procesos reflexivos, de razonamiento y comprensión, a modo dialógico con sus pensamientos matemáticos y lógicos.	No existe la faceta formal de la matemática, no dando oportunidad al conocimiento conceptual en el estudiante, ni el empleo del pensamiento matemático y lógico, tampoco a los procesos de comprensión, reflexión que caracterizan al aprendizaje significativo. La enseñanza se da en un contexto inmediato.

Fuente propia de las investigadoras.

Cuadro 2. Estrategias para subsanar la brecha encontrada en los aspectos involucrados en las características epistemológicas del profesor para la formación de competencias en matemáticas

Características de las prácticas pedagógicas del docente para la formación de competencias en matemáticas desde la epistemología, en consideración a los estándares básicos propuestos por el MEN (2006)	Aspecto epistemológico a mejorar	Estrategias
	La visión de la matemática	Formación al profesorado de matemática acerca de la visión de la ciencia que enseña para que establezca vínculos entre la clase, propósitos, objetivos, el contexto del estudiante y las competencias que se aspiran. Concebir la enseñanza de la matemática como emergencia de la realidad transcompleja en donde se inserta buscando formación de competencias y no aprendizaje de contenidos.
	La concepción de formación de competencias matemáticas	Integrar los lineamientos generales y los institucionales acerca de los propósitos de la educación matemática. Introducir al estudiante en realidades diversas en donde pueda reorganizar el conocimiento según la circunstancia. Estimular ambientes de aprendizaje enriquecidos por situaciones problema significativas y comprensivas, que permitan avanzar a niveles de competencia más y más complejos.
	La concepción de estudiantes matemáticamente competentes	Seguir un modelo epistemológico constructivista apoyado en el aprendizaje significativo y comprensivo, realizando una adaptación curricular contextualizada en donde lo cognitivo, social y afectivo esté presente y constituida por situaciones problema que sean orientadas por los procesos generales de la matemática.

Fuente propia de las investigadoras.

Conclusiones

Las prácticas pedagógicas de los docentes objeto de estudio, desde la epistemología, en torno a la formación por competencias en matemáticas, involucran la adquisición de conocimiento procedimental por parte del estudiante a quien se le plantean ejercicios para que mediante el recuerdo afine el conocimiento; de este modo “se estudian” las matemáticas. Por ende, el profesor sigue la faceta práctica de la matemática, adecuándose a la perspectiva cuasi empírica (Gascón, 1999) de manera habitual, así el aprendizaje significativo ante la formación en contenidos está en desequilibrio, aunque en la práctica se da cierta adaptación curricular contextualizada, considerando algunas respuestas ofrecidas por los profesores informantes y de las observaciones de campo.

De modo pues, que se continúa en las prácticas pedagógicas empleando un enfoque muy tradicional, pues la concepción de los profesores está apegada en demasía a la matemática de naturaleza axiomática. La nueva visión hacia una matemática como ciencia que evoluciona en el sentido de ser creación humana aún no ha ingresado en la conciencia del docente, por razón de ello en las prácticas pedagógicas no se aprecia reorganización, reformulación y restructuración del proceso de enseñanza como lo prevé el MEN (2016). El profesor ha de concebir la enseñanza de la matemática como emergencia de la realidad transcompleja en donde se inserta, buscando formación de competencias y no aprendizaje de contenidos. De allí que se visibiliza una brecha en cuanto a la visión de la matemática, la cual para los profesores sigue arraigada en el pasado, no se ha aceptado aún el dinamismo de la ciencia.

Consecuentemente, la experiencia de aprendizaje significativo se halla en un nivel no satisfactorio según los ideales planificados por el MEN (2006), por lo cual el contexto de aprendizaje es muy limitado, no se amplía a contextos más extensos e intermedios, el aprendizaje se realiza entre el aula y la casa del estudiante a través de los ejercicios que son asignados; de este modo, la formación de

competencias en matemáticas aún dista de ser considerada en las prácticas pedagógicas de los profesores ya que no se contribuye a que el estudiante puede llegar a saber cómo, cuándo y dónde, utilizar el conocimiento, solo se enseña para el saber qué o el saber qué hacer, en otras palabras un proceso reflexivo y de comprensión no se está dando, pues se sigue la faceta práctica hacia el conocimiento procedimental.

El contexto amplio de la sociedad del conocimiento, lleva consigo el empleo del pensamiento complejo en la formación en competencias matemáticas para que se conjugue la dialógica, recursividad, la hologramaticidad, la holoscopia del modo que lo plantea Morín (2001), aceptando la incertidumbre, con la cual, se proyecta la evolución del conocimiento en los procesos reflexivos y de comprensión, generándose habilidades y actitudes necesarias para querer aprender, sentirse bien haciéndolo y percibir las ocasiones de hacerlo; para ello, el profesor en su práctica pedagógica ha de desarrollar procesos de formulación y resolución de problemas; modelación de procesos y fenómenos de la realidad; comunicación; razonamiento, y formulación, comparación y ejercitación de procedimientos y algoritmos y otros, de manera integrada, relacional con múltiples interacciones entre los mismos; todo ello en ambientes de aprendizaje ricos en situaciones problema significativas y comprensivas, introduciendo al estudiante en realidades diversas para que reorganice el conocimiento según la circunstancia y así logre avanzar a niveles de competencia cada vez de mayor complejidad.

En consecuencia, el profesorado necesita formación para la enseñanza por competencias en el área de matemáticas y así pueda ubicarse en la nueva situación como le corresponde al ser un participante en la búsqueda de la mejora de la educación de manera integral y en específico en el área en la cual se desempeña. En razón de lo expresado, se presentan ciertas estrategias que pueden coadyuvar en el cierre de la brecha encontrada al conocer en segundo orden el conocimiento generado en la investigación estudiada, entre ellas: la integración de los lineamientos generales y los institucionales acerca

de los propósitos de la educación matemática, seguimiento de un modelo epistemológico constructivista adaptando el currículo de manera contextualizada considerando los factores cognitivo, social y afectivo para soportar el aprendizaje significativo y comprensivo

Referencias

- Beer, S. (1974). *Cibernética y Administración*. México: Compañía Editorial Continental.
- Bertalanffy, L. (2006). *Teoría general de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. (Juan Almela, Trad.). (2a ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Blomhøj, Morten. (2004) *Mathematical modelling - A theory for practice*. En Clarke, B.; Clarke, D. Emanuelsson, G.; Johnansson, B.; Lambdin, D.; Lester, F. Walby, A. &Walby, K. (Eds.) *International Perspectives on Learning and Teaching Mathematics* (p. 145-159) Suecia: National Center for Mathematics Education.
- Chevallard, Yves (1997). *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Buenos Aires: AIQUE.
- Corbetta, P (2003). *Metodologías y Técnicas de Investigación Social*. España: McGraw Hill.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (1994). *Mil mesetas*. Valencia, España: Pre-textos.
- De Souza, J, Cheaz, J y Calderón, J (2001). *La cuestión institucional: de la vulnerabilidad a la sostenibilidad institucional en el contexto del cambio época*. Serie Innovación para la sostenibilidad institucional. San José, Costa Rica: Proyecto ISNAR Nuevo Paradigma
- Gascón, J. (1999). *Epistemología de las matemáticas y de la educación matemática*. En Chamorro (Ed.). *XIII Seminario Interuniversitario de investigación en didáctica de las matemáticas*. Conferencia llevada a cabo en la Universidad Complutense de Madrid. El Escorial, Madrid. Recuperado de <http://www.ugr.es/~jgodino/siidm/escorial/ponencia4.htm>
- Gascón, J. (1994). *El papel de la Resolución de problemas en la Enseñanza de las Matemáticas*. *Educación Matemática*, 6 (3), 37-51.

- Godino, J. (2003). Perspectiva de la didáctica de las Matemáticas como disciplina científica. Recuperado de http://www.ugr.es/~jgodino/fundamentos-teóricos/01_PerspectivaDM.pdf
- Luhmann, N. (2005). El arte de la sociedad. México: Herder.
- Martínez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Editorial Trillas.
- Martínez M. (2000, Mayo-Junio). El proceso de nuestro conocer postula un nuevo paradigma epistémico. Revista Relea. Caracas: Ediciones CI-POST
- Martínez M. (s.f.). El desafío a la racionalidad científica clásica. Recuperado de <http://prof.usb.ve/miguelm/desafio.htm>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Moreno, Juan Carlos (2002). Complejización de la epistemología y epistemología compleja. Recuperado de http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/Vilella_Manual_pedagogia_pc.pdf
- Morín, E. 2000. Los siete saberes necesarios de la Educación del Futuro. Caracas. Ediciones Faces/UCV.
- Morín, E. (2001). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
- Morín, E. (2003). Introducción al pensamiento Complejo. Barcelona, España: Gedisa.
- Morin, E., Roger Ciurana, E. y R. Motta (2002). Educar en la era planetaria. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Morin, E. (1999). El Método III. El Conocimiento del Conocimiento. Madrid: Cátedra.
- Nicolescu, Basarab (1999). Aspectos Godelianos de la Naturaleza y el conocimiento. Complejidad, (4), 7-15.
- Najmanovich, D. (2002). Epistemología: una mirada postpositivista. El Programa de Seminarios por Internet de Psicomundo. Recuperado de www.edupsi.com/

- O'Connor, Joseph y McDermont, Ian. (1998). Introducción al pensamiento sistémico. Recursos esenciales para la creatividad y la resolución de problemas. Barcelona, España: Urano.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1997). ¿Qué universidad para el mañana? Hacia una evolución transdisciplinaria de la universidad. Declaración y recomendaciones del Congreso Internacional sobre Transdisciplinariedad, Locarno, Suiza.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Unesco (2005), Hacia las Sociedades del Conocimiento. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>.
- Ortega, F. (2002). Epistemología y ciencia en la actualidad. *Thémata. Revista de filosofía*. (28). 161-174. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/themata/28/09%20ortega%20martinez.pdf>
- Piaget, J. (1979). Tratado de lógica y conocimiento científico: Naturaleza y métodos de la epistemología. Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, J. La epistemología genética de Piaget: constructivismo cognitivo. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32321/6/Teoria%20de%20Jean%20Piaget.pdf>
- Pintos, J. (1999). Algunas consideraciones sobre los Derechos Humanos en sociedades policontextuales Universidad Santiago de Compostela. Facultad de Ciencias Políticas y sociales Recuperado de <http://idd-ooqmm.eresmas.net/articulos/index.html>
- Porlán, R. (1997). Constructivismo y escuela: hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación. Serie Fundamentos (4). Sevilla, España: Diada.
- Rodríguez, R. (2004). Transmodernidad. Barcelona: Anthropos.
- Romero Trenas, Fabiola (2009, julio). El aprendizaje significativo y constructivismo. Temas para la Educación. Revista digital para los profesionales de la enseñanza, (3). Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4981.pdf>
- Sandin, M. (2003). Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones. España: Mc Graw Hill.

- Schvarstein, Leonardo (2006). *Psicología social de las organizaciones: Nuevos aportes*. Buenos Aires: Paidós.
- Sierpinska, A. y Lerman, S. (1996). Epistemologies of mathematics and of mathematics education. En: A. J. Bishop et al. (Ed.), *International Handbook of Mathematics Education* (pp. 827-876). Dordrecht, Holanda: Kluwer, A. P. Recuperado de <http://www.ugr.es/~jgodino/siidm/escorial/SIERLERM.html>
- Torrealba, R. (2009, Enero – Jun). La producción del conocimiento y el pensamiento complejo. *Revista ciencias de la educación segunda etapa*, 19 (33). Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n33/art8.pdf>
- Villegas, C. (2006). *La investigación: un enfoque Integrador transcomplejo*. Maracay: Universidad Bicentenario de Aragua.
- Von Foerster, H. (1979). *Cybernetics of Cybernetics*. New York: ed. K. Krippendorff, Gordon and Breach. *Communication and Control in Society*, New York, p. 6.

Capítulo 5

Implicaciones de la epistemología, pedagogía y didáctica en el desarrollo de competencias matemáticas^{1*}

Elkin Gelvez Almeida²,
Sandra Susana Jaimes Mora³, *
Mireya Consuelo Pabueñce Hernández⁴

Resumen

Se presentan a continuación las implicaciones de la epistemología, pedagogía y didáctica en el desarrollo de competencias matemáticas de una investigación que tiene como objetivo la caracterización de las prácticas pedagógicas de los profesores de matemáticas de la Institución Educativa colegio Nuestra Señora de la Merced del municipio de Mutiscua, Norte de Santander. La investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo, basado en el paradigma Histórico Hermenéutico, con apoyo en el diseño metodológico de carácter etnográfico y el método micro etnográfico. Fue utilizado el análisis documental, la observación directa y la entrevista con instrumentos como la matriz de análisis, el mapeo, la ruta de observación, diario de Campo y un guión de entrevista semiestructurado.

Palabras clave: Didáctica de la matemática, saber pedagógico, competencias matemáticas.

* Ver página siguiente.

- 1 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.
- 2 Licenciado en Matemáticas e Informática, Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS). Magíster en Enseñanza Aprendizaje de las Ciencias Básicas: Mención Matemáticas, Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET). Coordinador y profesor del área de Ciencias Exactas, Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta, e.gelvez@unisimonbolivar.edu.co
- 3 Licenciatura en Educación Básica Primaria. Especialista en Didáctica de la Matemática. Magíster en Prácticas Pedagógicas, Docente Investigadora del grupo Desarrollo Humano, educación y procesos sociales de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Correo: sjaimes@unisimonbolivar.edu.co
- 4 Licenciada en educación, docente en básica primaria del municipio de Mutiscua. Maestrante en educación, Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. mireyacpabuenche@hotmail.com

Implications Epistemology, Pedagogy and Didactics in the Development of Math Skills

Abstract

The implications of epistemology, pedagogy and didactics in the development of mathematical competences of a research whose objective is the characterization of the pedagogical practices of the teachers of mathematics of the Educational Institution Our Lady of the Merced School of the municipality of Mutiscua, North of Santander. The research was carried out under a qualitative approach, based on the Historical Hermeneutic paradigm, with support in the methodological design of ethnographic character and the micro ethnographic method. Documentary analysis, direct observation and interview with instruments such as the analysis matrix, the mapping, the observation route, field diary and a semi-structured interview script were used.

Keywords: Didactics of mathematics, pedagogical knowledge, mathematical competences.

Introducción

La educación matemática, por su propia naturaleza, sentido y evolución histórica, requiere asumirse como una reflexión para intentar salir de algunas vías menos deseables en las que la enseñanza se introdujo en un pasado reciente, todo esto con miras a conseguir una educación más sana y eficaz, que conlleve al desarrollo de las competencias matemáticas en los estudiantes. Dada la importancia que tienen las matemáticas se pretende generar una reflexión con-

junta que a su vez derive de forma natural algunos cambios en los principios metodológicos más acordes con las orientaciones que plantean los lineamientos curriculares.

La investigación presenta la caracterización de la práctica pedagógica de los docentes del área de matemáticas de la institución educativa Nuestra Señora de la Merced de Mutiscua, entorno a la formación por competencias, destacándose la relación de la apuesta formativa institucional con la apuesta formativa Nacional, las concepciones disciplinares, didácticas y pedagógicas de los docentes y los procesos didácticos y pedagógicos en la educación matemática.

La investigación está centrada en el interés de caracterizar las prácticas pedagógicas, realidad humana de la que se ocupa la investigación social, por ello se trabajó bajo un enfoque cualitativo, basado en el paradigma Histórico Hermenéutico, con apoyo en el diseño metodológico de carácter etnográfico y el método micro etnográfico, siguiendo los lineamientos del macroproyecto que formula la universidad Simón Bolívar denominado: Caracterización de las prácticas pedagógicas entorno 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.

La recolección, análisis e interpretación de datos se divide en tres momentos utilizando en el primero el análisis documental por medio de una matriz, en el segundo momento fue utilizada la observación directa o participativa, por medio de instrumentos como el mapeo, ruta de observación y diario de Campo, finalmente en el tercer momento fue implementada la entrevista en profundidad, y el instrumento utilizado fue el guion de entrevista focalizada (semiestructurada individual).

De la investigación realizada se presenta finalmente en el capítulo las implicaciones de la epistemología, pedagogía y didáctica en el desarrollo de competencias matemáticas, con unas conclusiones que nacen de la discusión realizadas en el proceso investigativo.

Marco teórico

La epistemología, pedagogía y didáctica se enmarcan como los ejes principales de la fundamentación teórica del presente capítulo, por tal razón se acude a los aportes de investigadores nacionales e internacionales que se han desempeñado en estos campos de la educación.

Saber pedagógico

Con relación al saber pedagógico se tomaran en cuenta los aportes teóricos de Zuluaga (1979, 1999), Shulman (1986, 2005), y Bain (2007). En este sentido cabe mencionar la práctica pedagógica como el espacio que “ nombra los procesos de institucionalización del saber pedagógico, es decir, su funcionamiento en las instituciones educativas. Pero también comprende las formas de enunciación y de circulación de los saberes enseñados en tales instituciones” (Zuluaga, 1999, p.46), por lo cual se resalta la importante de tener clara la función que como docente se debe asumir, haciéndola vivencial y logrando los objetivos enmarcados dentro de la propuesta institucional.

Así mismo Zuluaga (1979), menciona:

La práctica pedagógica es una noción que designa: Los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza; una pluralidad de los conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía; las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas; las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica; y las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico. (p. 158).

Es de notar que para Zuluaga (1979, 1999), las prácticas pedagógicas son rastreadas desde los recursos que la historicidad provee para la constitución del saber pedagógico en práctica pedagógica,

sin embargo, para Shulman (1986), ejercer la práctica pedagógica requiere demostrar sobretodo conocimiento pedagógico del contenido. Shulman (1986), nombra tres categorías de conocimiento que forman la base de conocimiento de un docente: conocimiento del contenido de la disciplina; conocimiento pedagógico del contenido; conocimiento curricular.

En el conocimiento pedagógico de contenido incorpora la capacidad de un docente para transformar su conocimiento, en este caso la matemática, en formas que sean más comprensibles y adaptables a la variedad de habilidades que presentan sus estudiantes. Adicional a esto, Shulman (2005), señala que debe poseer un conocimiento básico de los aprendices y sus características, del contexto educativo y de los objetivos y valores educacionales y sus bases filosófica e históricas.

Por su parte, Ken Bain (2007), ganador del premio Virginia and Warren Stone concedido por la Universidad de Harvard sobre la práctica pedagógica exitosa, guarda relación con la postura de Shulman (2005), cuando señala que comprender la asignatura y valorar el aprendizaje humano es lo más importante, lo que lleva a tener éxito a la hora de ayudar y animar a los estudiantes a conseguir resultados de aprendizaje muy buenos (a construir sus propios conocimientos), logrando un aprendizaje positiva, sustancial y sostenidamente en sus formas de pensar, actuar y sentir (p. 13-16).

Didáctica de la matemática

Abordar el proceso de enseñanza de la matemática implica reconocer la influencia de una comunidad de investigadores, entre los cuales se encuentran: TME (Theory of Mathematics Education), PME (Psychology of Mathematics Education) y la escuela francesa de Didáctica de la Matemática, siendo Brousseau, Chevallard y Vergnaud los más reconocidos e interesados por establecer un marco teórico original, desarrollando sus propios conocimientos matemáticos y considerando las situaciones de enseñanza y aprendizaje globalmente. Estos modelos didácticos desarrollados comprenden las di-

mensiones epistemológicas, sociales y cognitivas, y tratan de tener en cuenta la complejidad de las interacciones entre el saber, los estudiantes y el profesor, dentro del contexto particular de la clase. Solo cuando existe una teoría o epistemología de la didáctica de la matemática que toma en cuenta los conceptos considerados como nociones matemáticas se puede recurrir a un marco de referencia como guía, lo que constituye un primer paso para conseguir una visión clara de la unidad que pueda existir en nuestras percepciones (Brousseau, 1989; D'Amore, 2006; Godino, 2002).

El lugar de relevancia en el sistema didáctico para los investigadores franceses, lo ocupa el saber, lo que lo ha llevado al concepto de transposición didáctica, transformación de los contenidos del saber con fines de enseñanza, dicho de otra manera, la adaptación del conocimiento matemático para transformarlo en conocimiento para ser enseñado.

En ese sistema didáctico subyacen características sociales y reglas implícitas que administran las relaciones entre docentes y estudiantes, por ello, Brousseau (1986), introduce el concepto de contrato didáctico, definido como “esos hábitos del docente esperados por el estudiante y esos comportamientos del estudiante esperados por el docente” (p. 180). Según este autor, en el contrato didáctico, el docente tiene el papel de experto, que además de conocimientos profundos y suficientes sobre los temas que enseña, cuenta con diferentes habilidades para organizar y gestionar las actividades en el aula, mientras que el estudiante asume el papel de no-experto y permite al docente guiarle y ayudarlo. Este contrato se presenta como una colección de reglas en gran parte tácitas que afectan tanto al discente como al docente y que influyen en el trabajo de ambos

Brousseau (1986) insiste que los dos elementos –el contrato didáctico y los problemas relacionados con los contenidos de la asignatura– constituyen la situación didáctica de enseñanza-aprendizaje. Esta teoría de Situaciones Didácticas, está en consonancia con la epistemología de la matemática de corte constructivista, en la cual el aprendizaje se produce mediante la resolución de problemas.

Existe la intención explícita de enseñar, son situaciones de estímulo concreto para hacer actividades, para resolver problemas donde los estudiantes no lo pueden hacer por simple repetición o aplicación de conocimientos adquiridos, sino que se necesita la formulación de nuevas hipótesis. Al respecto, D'Amore y Zan (1996), hacen una distinción entre problema y ejercicio; en el problema no hay ni reglas ni procedimientos aprendidos, en el ejercicio la resolución prevé que se tenga que utilizar reglas y procedimientos ya aprendidos; los problemas son para adquirir conocimientos, los ejercicios son para verificación o refuerzo; en el problema se siguen los procesos, en cambio en el ejercicio se corrige y valora los productos; los problemas matemáticos tienen origen en la realidad y los ejercicios existen en los libros.

Por su parte, Polya (1969), señala que si el docente de matemáticas emplea sus horas de clase para que los estudiantes hagan ejercicios o cálculos, terminará por ahogar su interés, detener su desarrollo mental y desperdiciar la oportunidad que se le presenta, en cambio, si despierta la curiosidad de los estudiantes, proponiendo problemas de dificultad proporcional a los conocimientos de los estudiantes y los ayudan a resolver las cuestiones propuestas con preguntas oportunas, él sabrá inspirar en ellos el gusto por el razonamiento original.

La epistemología del saber y saber hacer de la matemática

La educación y las ciencias humanas en general han sufrido un período de revisión crítica respecto a sus compromisos con lo que constituye la ciencia, reconociendo que, tradicionalmente, la visión de la ciencia deriva en gran parte de una visión positivista del mundo, que ha impuesto restricciones significativas en la dirección de las investigaciones relacionadas con los profesionales de la educación y su quehacer. Sin embargo, aún existen personas que siguen creyendo que la realidad es idéntica a aquella que se describe en los libros. Aun cuando se reconoce que la actividad científica implica creatividad, innovación e investigación, a menudo ésta se asocia con la verdad

absoluta y pocas veces se es consciente de que lo que está en los libros de ciencia son diversos modelos que pueden ser cuestionados y revaluados.

Del componente actitudinal de la epistemología, se destacan las concepciones, ideas, creencias, valores y principios que el docente explicita en las actividades propias de la enseñanza, como lo afirma Furió (1995), al señalar que con anterioridad el profesor posee saberes, creencias, comportamientos, etc., cuyo origen puede atribuirse al conocimiento inducido a través de su larga experiencia (primero, como estudiante y después, como enseñante) y que han ido conformando de manera genérica una formación incidental. Cabe añadir que estos conocimientos reciben distintos nombres, tales como pensamiento docente espontáneo, epistemología personal docente, preconcepciones de sentido común sobre la enseñanza, teorías implícitas.

De igual forma, Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1997), se refieren al término concepciones epistemológicas como “el conjunto de ideas y formas de actuar que tienen los profesores, que guardan relación más o menos directa con el conocimiento escolar y con su proceso de construcción y facilitación”(p. 161). Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1997), citan a autores como Gordon (1984), quien afirma que los profesores transmiten una imagen deformada del conocimiento y del trabajo científico, que poco guarda relación con los aportes recientes que se han hecho desde la epistemología de la ciencia presentándola como un proceso acabado que conduce a verdades absolutas, y a los científicos como seres de inteligencia superior. Dichas enseñanzas favorecen en los estudiantes una visión acumulativa y objetiva del conocimiento científico

En el mismo sentido Furió (1992), asegura que las concepciones espontáneas o preconcepciones docentes pueden constituir serias barreras para una actividad docente creativa o innovadora, ya que, al ser aceptadas de forma solapada e inconsciente, no se puede hacer ninguna reflexión explícita sobre ellas y, por tanto, impiden su transformación” (p. 2). Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1998), aseguran

que el conocimiento profesional deseable de los docentes debe buscar la integración de los diferentes saberes que emergen de distintas fuentes: el saber académico de la transposición didáctica; los saberes basados en la experiencia de la práctica profesional; los guiones y rutinas de la historia de vida del docente y las teorías implícitas del campo cultural institucional.

Así mismo, Perafán (2005), explica que existe un conocimiento propio del profesor que ha sido construido históricamente y, fundamentalmente, una diversidad epistemológica constituyente del mismo que al ser comprendida permite su legitimación no sólo en la escuela sino también en las comunidades de saber. Plantea la incertidumbre, lo que se enseña en la escuela son los saberes sabios o verdaderas creaciones didácticas, es decir el conocimiento profesional del profesor. Es así como el abordaje del concepto Creencias ha sido manejado desde autores como Green (1971), que al hablar del sistema de creencias enfatiza en las formas como se cree, más que en el contenido de las creencias.

Igualmente, Ernest (1989), plantea la relación entre creencias, conocimientos y actitudes, y las considera inseparables, desde donde construye el modelo “conocimientos, creencias y actitudes de los profesores” a partir del cual puede describir la estructura del pensamiento del docente. Por esto para el autor, tratar de explicar las prácticas de los docentes tendrá que ver con las creencias o preconceptos que estos consideran como verdadero frente a una situación determinada, los que acompañan la práctica de la enseñanza y que de alguna manera las prefiguran. En este sentido, la concepción sobre las matemáticas afecta la propia concepción sobre cómo debe ser enseñada.

Metodología

Dada la naturaleza de la investigación, centrada en un interés de caracterizar las prácticas pedagógicas, realidad humana de la que se ocupa la investigación social, se genera la alternativa metodológica

o enfoque cualitativo, basado en el paradigma Histórico Hermenéutico, con apoyo en el diseño metodológico de carácter etnográfico y el método micro etnográfico, acorde con el macroproyecto formulado por la universidad Simón Bolívar. Como el propósito de la investigación consiste en caracterizar la práctica pedagógica, se hizo necesario definir a para comprender porque se seleccionó esta opción investigativa.

Práctica pedagógica es el escenario, donde el maestro dispone de todos aquellos elementos propios de su personalidad académica y personal. Desde la académica, lo relacionado con su saber disciplinar y didáctico, como también el pedagógico a la hora de reflexionar de las fortalezas y debilidades de su quehacer en el aula. Las prácticas pedagógicas permiten al maestro centrar su atención en tres tipos de saberes, el disciplinar, el pedagógico y didáctico, donde dichos saberes tienen lugar en la práctica y están vinculados con tres preguntas ¿Qué conocimientos tengo? ¿Cómo comunico los conocimientos que sé? ¿Cómo transformar mi quehacer con lo que sé? (Runge, 2002, p. 370).

Esta definición de práctica pedagógica contribuye a identificar porque la investigación se inscribe en el paradigma Histórico Hermenéutico. Gurdián (2007), señala que la hermenéutica tiene como misión descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos y los gestos, así como cualquier acto u obra, pero conservando su singularidad en el contexto del que forma parte. Respecto al enfoque histórico, se puede afirmar que la práctica pedagógica, se realiza en un momento específico del tiempo y que las costumbres sociales en que se vive, afectan su desarrollo.

Así mismo, el enfoque cualitativo enfatiza en la producción de datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Bajo una perspectiva holística, donde el contexto y el significado de los actos humanos son considerados como un todo. Martínez (2006) afirma que este enfoque intenta identificar, analizar, interpretar y comprender la naturaleza

profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones.

En consecuencia, el Diseño metodológico corresponde a la Etnografía, que etimológicamente, significa la descripción (grafe) del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas (ethnos). Por lo tanto, como lo señala Martínez (1998), el ethnos, que sería la unidad de análisis para el investigador, podría ser cualquier grupo que constituya una entidad cuyas relaciones estén reguladas por la costumbre o por ciertos derechos y obligaciones recíprocos. Así una institución educativa es una unidad de análisis.

Para el caso de los informantes claves, Martínez (1998), señala que son personas con conocimientos especiales, estatus y buena capacidad de información. Un buen informante clave puede desempeñar un papel decisivo en una investigación porque introduce al investigador ante los demás, le sugiere ideas y formas de relacionarse, le previene de los peligros, responde por él ante el grupo y, en resumen, le sirve de puente con la comunidad. Así mismo señala que en la investigación etnográfica es apropiada una muestra intencional o basada en criterios que se consideran necesarios o muy convenientes para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas para los fines que persigue la investigación

De conformidad con lo anterior, para caracterizar la práctica pedagógica se seleccionaron como informantes claves, tres docentes licenciados en diferentes áreas pero que forman en el área de matemáticas en el grado tercero, cuarto y quinto de una Institución Educativa del municipio de Mutiscua. En el Cuadro 1 se presenta la información general de los informantes claves.

Para el caso de la recolección, análisis e interpretación de la información se proponen tres momentos, en cada uno de ellos se ha definido técnicas e instrumentos. En un primer momento, la técnica de recolección de información utilizada para determinar la relación entre la apuesta formativa nacional por competencias frente a la apuesta formativa de la Institución Educativa estudiada, el área de matemáticas fue el análisis documental, y el instrumento a utilizado

Cuadro 1. Información general de los docentes participantes en la investigación

Participante	Actual grado de enseñanza	Tiempo de servicio en la Institución Educativa	Perfil de Formación
Docente 1	3°	Entre 5 y 10 años	Lic. en Biología y Química
Docente 2	4°	Menos de 10 años	Lic. en Educación Preescolar
Docente 3	5°	Más de 10 años	Lic. en Biología y Química

Fuente: Información suministrada del archivo biográfico de la institución objeto de estudio.

para el registro y procesamiento de la información fue la matriz de análisis documental.

El análisis documental consiste en analizar los documentos que se utilizan como instrumentos de gestión; se extrae un conjunto de palabras que le sirvan de representación condensada que puede ser utilizada para identificar el documento, para facilitar su recuperación, para indicar su contenido o para servir de sustituto al documento (Vickery, 1969). De la misma manera, García (1985), lo entiende como la técnica que permite mediante una operación intelectual objetiva, la identificación y transformación de los documentos en productos que faciliten la consulta de los originales en aras del control documental y con el objetivo último de servicio a la comunidad científica

En un segundo momento, la técnica de recolección de información utilizada para reconocer la forma en que hacen presencia los saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos en la práctica de los docentes del área de Matemáticas fue la observación directa o participativa, y los instrumentos utilizados fueron el mapeo, ruta de observación y diario de Campo. Para Taylor y Bogdan (1987), la observación directa o participativa es la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el con-

texto de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo.

Con respecto los instrumentos del segundo momento Sandoval (1996), señala que el mapeo es uno de los elementos básicos en el inicio del trabajo de naturaleza cualitativa, la verdadera intención es poder situarse mentalmente en el terreno o escenario en el cual va a desarrollarse la investigación, logrando un acercamiento a la realidad social o cultural objeto de estudio.

Para la ruta de observación, Sandoval (1996) afirma que “contar con un registro estructurado sobre ciertos elementos básicos para comprender la realidad humana, objeto de análisis, permite focalizar la atención de la etapa de observación participante o de análisis en profundidad, sólo o prioritariamente, sobre los aspectos más relevantes, lo que resulta muy conveniente, cuando el tiempo disponible para el trabajo de campo no es muy amplio” (p. 139).

Del diario de campo, Bonilla y Rodríguez (1997) afirman que “debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (p. 129). De esta manera a medida que se observa se registraran los hechos lo más pronto posible, en el diario de campo en un archivo Word y en un archivo Excel, Ruta de recolección y análisis de información.

En un tercer momento, la técnica de recolección de información utilizada para identificar las concepciones disciplinares, didácticas y pedagógicas de los docentes del área de matemáticas frente al proceso formativo por competencias correspondió a la entrevista en profundidad, y el instrumento utilizado fue el guion de entrevista focalizada (semiestructurada individual). Taylor y Bogdan (1987), afirman que “siguen el modelo de una conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. El rol del investigador implica no sólo obtener respuestas sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas” (p. 101). Es abierta, la cual sigue un modelo conversacional. Respecto al guion de entrevista focalizada se

diseñó a partir de las categorías analizadas desde la puesta nacional y de los resultados del proceso de observación, estableciéndose treinta y tres preguntas pasando por tres validaciones de expertos.

En cuanto a las técnicas de análisis y procesamiento, se utilizó la categorización y la triangulación hermenéutica, que según Martínez (2014), es “clasificar, conceptualizar o codificar mediante un término o expresión breve que sean claros e inequívocos, el contenido o idea central de cada unidad temática” (p. 290). Se podría decir también que es un concepto general bajo el cual clasifican cierto número de escenas registradas e interpretadas en el diario de campo, material de audio o audiovisual, es decir, que en la categorización se integran, articulan e interrelacionan con sentido los diversos procesos llevados a cabo con el fin de recolectar información

Hallazgos

Las implicaciones de la epistemología, pedagogía y didáctica en el desarrollo de competencias matemáticas

Cuando se reflexiona sobre el quehacer educativo, se develan situaciones de tipo pedagógico, actitudinal y didáctico que pueden incidir en el proceso de aprendizaje en el área de matemáticas y causar grandes lesiones en el desarrollo de las competencias de los estudiantes.

De no tenerse en cuenta los fundamentos epistemológicos, pedagógicos y didácticos, el método tradicionalista emergerá en una enseñanza transmisionista, carente de procesos de significatividad y comprensión, donde el estudiante llega vacío de conocimientos porque no se tiene en cuenta los saberes previos, el aprendizaje se reducirá solo a una visión axiomática de la matemática y la evaluación carecerá de propósitos formativos solo para medir y comprobar resultados. Al final solo habrá un espejismo de haber formado en competencias matemáticas. La Figura 1 sintetiza las implicaciones curriculares de la epistemología, pedagogía y didáctica para el desarrollo de competencias matemáticas.

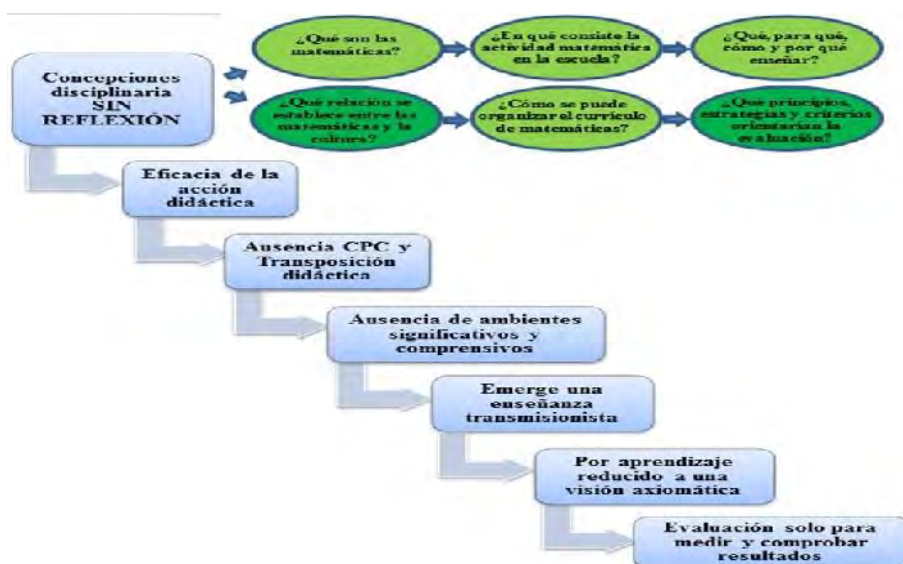


Figura 1. Implicaciones curriculares de la epistemología, pedagogía y didáctica para el desarrollo de competencias matemáticas. Fuente: Investigadores.

Nótese que sin una reflexión de las concepciones de la matemática y su incidencia en las prácticas de aula será difícil generar una verdadera transformación de las prácticas pedagógicas.

Entrando en detalle, se tiene que desde el ámbito epistemológico, los docentes usan explícita o implícitamente todo tipo de conocimientos, de métodos y de convicciones acerca de la forma como se busca, se aprende o se organiza un saber, por lo tanto, estas concepciones que el docente tenga de la matemática, repercutirán en: a) La eficacia de la acción didáctica que pueden constituir serias barreras para una actividad docente creativa o innovadora, ya que, al ser aceptadas de forma solapada e inconsciente, no se puede hacer ninguna reflexión explícita sobre ellas y, por tanto, impiden su transformación. b) La visión que se crearán los estudiantes respecto a la matemática, que podría ser una visión acumulativa y objetiva del conocimiento o una visión constructiva del conocimiento para utilizarlo con flexibilidad en diferentes situaciones

Los docentes de matemáticas deben estar dispuestos al cambio, pero un cambio desde la perspectiva epistemológica, para establecer

una unicidad que beneficia a los estudiantes en cuanto a su desarrollo intelectual, comportamental y social. Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional (1998), considera importante analizar las concepciones que se tiene sobre la matemática, proponiendo algunos interrogantes: ¿qué son las matemáticas?, ¿en qué consiste la actividad matemática en la escuela?, ¿para qué y cómo se enseñan?, ¿qué relación se establece entre las matemáticas y la cultura?, ¿cómo se puede organizar el currículo de matemáticas?, ¿qué énfasis es necesario hacer?, ¿qué principios, estrategias y criterios orientarían la evaluación del desempeño matemático de los estudiantes?, entre otras.

La pedagogía influye en el desarrollo de competencias cuando no se tiene conciencia y claridad en que desde el trabajo de aula se aporta a los fines de la educación, en el sentido en que se promueve solo el desarrollo de competencias matemáticas, sino científicas, tecnológicas, lingüísticas y ciudadanas.

Es un gran paso, la apropiación de los lineamientos, que son el faro metodológico a seguir, dan claridad de los procesos matemáticos que se deben aplicar para desarrollar competencias matemáticas en los estudiantes. Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional (1998), afirma que “al comenzar a planear y desarrollar el área de matemáticas de un grado, se debe conocer con mucha claridad los objetivos, puesto que hacia ellos debemos enfocar todo nuestro esfuerzo” (p. 13). Por lo tanto, hay que seleccionarlos muy bien, analizarlos antes de presentarlos a los estudiantes, esta flexibilidad, es una bondad que da los lineamientos.

Por lo tanto, la pedagogía influiría en la generación de ambientes de aprendizaje ricos en situaciones problemas significativos y comprensivos, donde el estudiante genere sus conocimientos haciendo sus propias construcciones mentales, alejados de trabajar solo en la apropiación de conocimiento que implica memorización. En este punto se requiere que el docente sea una persona creativa, si la conceptualización no tiene vivencia, son entes fríos, inertes y aislados sin afinidad y sin reacción, por ello es necesario que el docente se acerque a situaciones problemáticas reales para el estudiante.

Desde la acción didáctica, se influye el desarrollo de competencias, en la medida en que el docente: a) en el proceso de la transposición didáctica sea un intérprete que sepa aprovechar la oportunidad de relacionar conceptos entre sí y actualizar conceptos que cambian con los adelantos de la ciencia. En estrecha relación con el Conocimiento Pedagógico de Contenido, la comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los estudiantes, y se exponen para su enseñanza. b) Promueva en el estudiante el desarrollo de estrategias para solucionar situaciones problemas, con una pizca de razonamiento y utilizando un lenguaje matemático.

Conclusiones

Describir la relación entre la apuesta formativa nacional planteada desde los lineamientos curriculares y la apuesta formativa institucional en el área de matemática, permite la realización del análisis documental, encontrándose el Proyecto Educativo Institucional, definido como el elemento conceptual que direcciona los procesos al interior de la institución educativa; el plan de área de Matemática, estructurado de acuerdo a los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, el plan de asignatura con ausencias desde los estándares. Con respecto, al plan de clase, se halló ausente, pues no se reconoce como documento institucional.

Se concluye en que todos los documentos institucionales analizados, la visión epistemológica es relevante en términos de opacidad debido al desconocimiento e incompreensión de las bases conceptuales y elementos propios del área de matemática, a la falta de reflexión crítica sobre el saber de la disciplina y a la inexistencia de la matemática como actividad humana mediada culturalmente, por lo tanto esta categoría general carece de coherencia con lo que los estándares declaran. Igualmente, el documento institucional que presenta unas notables opacidades, corresponde al plan de asignatura, porque desde la categoría Didáctica, falta algunos elementos con respecto al reconocimiento del innatismo, la matemática desde

el desarrollo de procesos de significatividad, la interdisciplinariedad y transversalidad, la adaptación curricular contextualizada y la enseñanza desde situaciones.

De manera que las falencias en la planeación desde el nivel microcurricular inciden en la práctica pedagógica porque la opacidad de algunas categorías inductivas en los documentos institucionales (procesos de significatividad; enseñanza desde situaciones y la adaptación curricular contextualizada, específicamente) se mantienen constante en el proceso de observación. Lo que indica que las prácticas pedagógicas en muchos aspectos, se encuentran desarticuladas frente a los documentos institucionales. De ese modo, se desencadena una práctica pedagógica aislada y solitaria donde el docente desde su intencionalidad formativa adopta conductas y formas de enseñar divergentes con la apuesta institucional.

Referencias

- Bain, K. (2007). *What the Best College Teacher Do*. Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales*. 3ª ed. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7(2), 33-115.
- D'Amore, B. (2006). *Didáctica de la matemática*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- D'Amore, B. y Zan, R. (2006), Italian Research on Problem Solving 1988-1995, *La matematica e la sua didattica*, 3, 300-321.
- Ernest, P. (1989). The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: a model. *Journal of Education for Teaching*, 15(1), 13-33.
- Furió, C. (1992). '¿Por qué la teoría es importante para la práctica en la educación científica?'. *Revista Aula de Innovación Educativa*, (4), 5-10
- Furió, C. (1995). El pensamiento espontáneo docente sobre la ciencia y su enseñanza. *Educación química*, 6(2), 112-116.

- García, A. (1985). *Lingüística documental*. Barcelona, España: Mitre.
- Godino, J. (2002). *Investigaciones sobre Fundamentos Teóricos y Metodológicos de la Educación Matemática*. Granada, España: Universidad de Granada.
- Gordon, D. (1984). The image of science, technological consciousness, and the hidden curriculum. *Curriculum Inquiry*, 14(4), 367-400.
- Green, T. (1971). *The Activities of Teaching*. New York, United States. McGraw Hill.
- Gurdián, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*. 3a ed. México: Trillas.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología*, 9(1), 123-146.
- Martínez, M. (2014). *El conocimiento y la ciencia en el siglo XXI y sus dificultades estereotípicas*. Barranquilla, Colombia: Universidad Simón Bolívar.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares de matemáticas*. Bogotá, Colombia: Autor.
- Perafán, G. (2005). *Pensamiento docente y práctica Pedagógica. Una investigación sobre el pensamiento práctico de los docentes*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Polya, G. (1969). *Como plantear y resolver problemas*, México D.F., México: Trillas.
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín del Pozo, M. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, 15(2), 155-171.
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín del Pozo, M. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: Estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las Ciencias*, 16(2), 271-288.
- Runge, A. K. (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga. *Pedagogía*, 23(68), 361-385.

- Sandoval, C. (1996). Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Investigación cualitativa. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 9(2), 1-30.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados. Barcelona, España: Paidós.
- Vickery, E. (1969). Analysis of information. *Encyclopedia of Library and Information Science*, 1, 335.
- Zuluaga, O. (1979). Hacia una historia de la práctica pedagógica colombiana. *Revista Colombiana de Educación*, No 4. Bogotá: UPN.
- Zuluaga, O. (1999). Pedagogía e Historia: La historicidad de la Pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber. Bogotá, Colombia: Universidad de Antioquia.

Capítulo 6

Una mirada a los procesos de argumentación escrita en la resolución de problemas matemáticos^{1*}

Juan Pablo Salazar Torres²,
Yudith Liliana Contreras Santander³, *
Sandra Susana Jaimes Mora⁴

Resumen

Comprender la argumentación en el campo de la matemática, implica reflexionar frente a la función social que juega la argumentación en los procesos de enseñanza y aprendizaje del saber matemático. Así el presente capítulo muestra los resultados de la primera fase del proyecto titulado “procesos argumentativos en la resolución de problemas matemáticos” encontrados desde el análisis de la estructura argumentativa que desarrollaron los estudiantes del programa de Administración de Empresas de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta alrededor de una situación problema en contextos matemáticos. El análisis de ésta estructura se fundamentó en las teorías propuestas por Perelman – Tyteca y Duval, mientras que la comprensión semiótica de los signos utilizados en el proceso argumentativo, se realizó a partir de la propuesta teórica de Pierce. El estudio se sustentó en el paradigma interpretativo con una metodología cualitativa bajo un diseño de estudio de caso dirigido por la teoría. En los hallazgos se evidenció el desarrollo de las dos tipologías de la argumentación: heurística (completa, incompleta y con valor lógico falso) y retórica, así como errores

* Ver página siguiente.

- 1 Capítulo resultado de investigación del proyecto “Estructura argumentativa en la Resolución de problemas matemáticos”, liderado por el grupo Altos Estudios de Frontera y la Maestría en Educación de la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta – Colombia.
- 2 Licenciado en matemáticas e informática. Especialista en la administración de la informática educativa. Magister en educación. Profesor investigador en categoría auxiliar y jefe del Departamento de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Email: j.salazar@unisimonbolibar.edu.co.
- 3 Licenciada en matemáticas e informática. Especialista en Práctica Pedagógica Universitaria. Magister en Educación. Profesora Investigadora del Departamento de Básicas, Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta en el área de formación para la investigación.
- 4 Licenciada en educación básica primaria. Especialista en Didáctica de la Matemática. Magister en Práctica Pedagógica. Tutora del programa todos a aprender (PTA) del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) y profesora investigadora del Departamento de Básicas, Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta en el área de formación para la investigación.

de tipo conceptual, semiótico (procesos de sentido y significación) y procedimentales a partir del estatuto operatorio propio del saber matemático.

Palabras clave: Estructura argumentativa, argumentación escrita, registros semióticos, lenguaje matemático.

A Look at Argumentation Processes Written in the Resolution of Mathematical Problems

Abstract

Understand the argument in the field of mathematics, involves thinking, facing the social function that the argument has in teaching and learning processes of mathematical knowledge. Thus, this chapter shows the results of the first phase of the project entitled “argumentative processes in the resolution of mathematical problems” found from the analysis of the argumentative structure that developed for the students of the program Business Administration at the Simon Bolivar University, Cúcuta Seat, about a problem situation in mathematical contexts. The analysis of this structure was based on the theories proposed by Perelman - Tyteca and Duval, while semiotics understanding of the signs used in the argumentative process, was made from the theoretical proposal of Pierce. The study was based on the interpretive paradigm with a qualitative methodology under a design case study conducted by the theory. In the findings the development of two types of argument is evident: heuristics (complete, incomplete and false logic value), and rhetoric, as well as errors of conceptual, semiotic (processes of meaning and significance) and procedural type from the operative statute own of mathematical knowledge.

Keywords: Argumentative structure, written argumentation, semiotic registers, mathematical language.

Introducción

El presente capítulo muestra los resultados de la primera fase del proyecto titulado “Estructura argumentativa en la resolución de problemas matemáticos”, cuyo objetivo fue describir el proceso de la argumentación matemática escrita desarrollada por los estudiantes universitarios en la resolución de problemas matemáticos, teniendo en cuenta los criterios de pertinencia y fuerza del argumento.

El problema de la argumentación desde la comprensión filosófica, dialógica y discursiva del ser, respecto a la construcción de razonamientos para justificar, persuadir o refutar el contenido comunicativo propio de la interacción social, ha sido abordado desde la época griega por filósofos como Aristóteles, Kant, Descartes y Perelman; sin embargo, el interés por estudiar la argumentación en contexto de las matemáticas es relativamente nuevo; desde mediados del siglo pasado se han conocido algunas posturas teóricas para estudiar la argumentación matemática, entre ellas las de Toulmin (1958), Perelman-Tyteca (1989) y Duval (1999), realizando aportes significados para comprender el proceso argumentativo.

El estudio se fundamentó desde la teoría de “la nueva retórica” de Perelman y Tyteca (1989), quienes rescatan la necesidad de analizar las estructuras argumentativas y desde una visión de la producción de argumentos cuasilógicos, Duval (1999a) propone la estructura “premisas-término medio-conclusión” que analiza la elaboración de una trama argumentativa a partir de los elementos de fuerza y pertinencia de los argumentos desarrollados por los sujetos en la resolución de una situación problema desde el contexto de lo matemático. El análisis del contenido semántico de los argumentos, se realizó desde la teoría de la semiótica lógica de Pierce.

La investigación se desarrolló desde el paradigma interpretativo, utilizando el diseño de estudio de caso dirigido por la teoría (Simons, 2011) y específicamente en la primera fase se aplicó una técnica de tipo cuantitativa la cual fue una prueba objetiva compuesta por una situación problema desde el contexto de la matemática. Los sujetos

participantes fueron los estudiantes del programa de Administración de Empresas de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Para el análisis se utilizó la técnica análisis de contenido y mediante el Software Atlas Ti, se construyeron las redes semánticas. Las conclusiones mostraron que los estudiantes desarrollaron dos tipologías de la argumentación: heurística (completa, incompleta y con valor lógico falso) y retórica, así como se encontraron errores de tipo conceptual, semiótico (procesos de sentido y significación) y procedimentales a partir del estatuto operatorio propio del saber matemático.

Marco teórico

El tratado de la argumentación

A lo largo de la historia, han surgido diferentes posturas y teorías para el estudio de la argumentación; el tratado de la argumentación de Perelman y Tyteca (1989) es una de éstas teorías y parte de tomar la postura ya presentada por Aristóteles cuando hace una clara diferencia entre la lógica como ciencia de la demostración (comprobación de leyes) y la dialéctica y retórica “como ciencias de lo probable, es decir, de la argumentación” (Perelman y Tyteca, 1989, p. 16).

Es así como el tratado de la argumentación, se presenta en el presente capítulo, como el primer referente teórico que sustentó el discurso epistemológico de la investigación. Esta teoría centra su análisis en las estructuras argumentativas que se desarrollan en un proceso de argumentación y el cual es “complementaria de la teoría de la demostración objeto de la lógica formal” (Perelman y Tyteca, 1989, p.17). A su vez, la teoría realiza una aproximación al campo de la argumentación matemática, fundamentándola desde la argumentación cuasi lógica, es decir, de aquella argumentación que se acerca al campo de la lógica formal; lo anterior, teniendo en cuenta que la ciencia de la matemática, está compuesta por un conjunto de leyes, teoremas, axiomas, etc. o como le llama Duval (1999a) “un cuerpo teórico” ya definido, que exige un alto manejo de los actores (profesores y estudiantes) que actúan en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática y que en los procesos de argumenta-

ción en dicha ciencia, el saber epistemológico juega un rol importante para lograr la convicción de los auditorios.

La re exigión planteada por Perelman y Tyteca en función de la necesidad del estudio de las estructuras argumentativas en la actualidad, llevó a que autores como Duval (1999b) desarrollara y presentara una propuesta teórica para el estudio de la estructura argumentativa en la formación de competencias y saberes matemáticos entre los sujetos que participan de ella “profesores” y “estudiantes”.

Estructura argumentativa de Raymond Duval

Duval, es uno de los teóricos actuales más sobresalientes que han aportado al campo de estudio de la argumentación matemática, presentando un esquema para el análisis de un pasaje argumentativo. Analizar la estructura argumentativa en el campo de la matemática, conlleva necesariamente a aclarar en primera instancia los tipos de argumentación que plantea el autor. Ésta propuesta teórica de Duval (1999a), es la segunda teoría que entra a fundamentar la discusión epistemológica del estudio, siendo un complemento valioso para la teoría de Perelman y Tyteca presentada anteriormente.

Argumentación heurística y argumentación retórica

De acuerdo con Duval (1999b) existen dos tipos de argumentación: la argumentación heurística y la argumentación retórica, la primera se refiere a aquella argumentación que “requiere la capacidad de comprender o de producir una relación de justificación entre proposiciones, que sea de naturaleza deductiva y no solo de naturaleza semántica” (p. 30), para el caso de la argumentación matemática (que se enmarca dentro del tipo de la argumentación heurística), dicha naturaleza deductiva y semántica debe estar compuesta de un cuerpo teórico propio de la disciplina matemática; por su parte, la argumentación retórica no hace referencia a una disciplina en particular y su cuerpo semántico no corresponde al saber epistemológico propio de una ciencia, en otras palabras, la argumentación heurística corresponde a una ciencia particular (como la matemática) y su propósito es persuadir y convencer a auditorios universales, mientras

que la argumentación retórica no particulariza una ciencia y sólo busca la persuasión del o los oyentes en auditorios particulares.

Dimensiones de la estructura argumentativa

Según Duval (1999c), analizar la estructura de la argumentación matemática, conlleva a tener en cuenta la dimensión funcional y la dimensión estructural de la misma.

Desde la dimensión funcional se analizan los criterios de pertinencia y fuerza de los argumentos, los cuales determinan la aceptabilidad de los mismos y que conforman un proceso de argumentación matemática. Desde la pertinencia de los argumentos se analiza el valor epistémico semántico, el cual es un elemento de sentido que el sujeto argumentador le da a sus proposiciones en la construcción de los argumentos y que de alguna manera evidencia el nivel de conocimiento del sujeto para establecer las relaciones entre las justificaciones presentadas. En cuanto a la fuerza del argumento, expresa Duval (1999b), se analiza el cuerpo teórico del mismo, es decir, que el uso de leyes, teorías, conceptos, etc. sean apropiados y epistemológicamente coherente con el problema o tema en el cual el sujeto esté argumentando y a la resistencia a los contrargumentos que allí se den.

Unido a lo anterior, en cualquier de los dos criterios (pertinencia y fuerza), se debe analizar el valor lógico de los argumentos, el cual puede ser falso o verdadero, que para el caso de aceptar un argumento, además de ser pertinente y fuerte, necesariamente debe tener un valor lógico de verdad.

En cuanto a la dimensión estructural, Duval (1999b) afirma que se debe analizar el estatuto operatorio de los argumentos, el cual está compuesto por las premisas que plantea el sujeto argumentador, los términos medios (procedimientos matemáticos utilizados) y la conclusión a la cual se llega en el proceso argumentativo. Dicha dimensión estructural se analiza para cada uno de los criterios presentados anteriormente para el análisis de aceptabilidad de los argumentos.

A continuación se presenta el esquema propuesto por Duval (1999b) para el análisis de un pasaje de razonamiento en una argumentación.



Esquema de un pasaje de razonamiento en una argumentación.

Fuente: Duval, 1999, p. 18.

Realizar el análisis de la estructura argumentativa en el campo de la matemática y, específicamente cuando se interpretan los contenidos semánticos y epistemológicos de las proposiciones que desarrollan los sujetos argumentadores en un proceso de argumentación matemática, no se puede desconocer los diferentes registros semióticos y matemáticos descritos por el estudiante, por tanto la teoría de la ciencia de la semiótica planteada por Pierce (1974), es la tercera teoría que entra en el religue epistemológico de la comprensión del fenómeno estudiado. A continuación se describe de manera general dicha teoría.

La ciencia de la semiótica en el contexto de la argumentación matemática

Es necesario reconocer que existen elementos relacionados con el lenguaje matemático que influyen en la comunicación en aula y son fundamentales para que se propicie un ambiente argumentativo, frente a esto Ortega y Ortega (2001) manifiestan que una de las dificultades presentes en los estudiantes es la referida al lenguaje matemático, lenguaje que es totalmente necesario, pues es la única manera de comunicación de esta ciencia, y el desconocimiento del mismo genera errores de construcción, de interpretación y hace imposible la comunicación.

De esta manera, la ciencia matemática se caracteriza por hacer uso de sistemas simbólicos, capaces de significar y dar significado a cualquier objeto de estudio. De acuerdo con Vasco (2007), los sistemas simbólicos:

No sólo son una expresión del pensamiento ni sólo ofrecen posibilidades de cálculos simbólicos eficaces; tienen también un poder de apoyarlo, precisarlo y enriquecerlo y le permiten hacer más fácilmente el paso de lo concreto a lo abstracto y de lo particular a lo general, así como el paso de volver de lo abstracto a lo concreto y de lo general a lo particular (p. 110).

Es así, como el estudio de estos sistemas simbólicos utilizados para representar, significar o dar significado a un objeto (real o abstracto), se ha fundamentado desde los aportes realizados por la teoría de la significación o “ciencia de la semiótica” presentada por el filósofo pragmático estadounidense Charles Sanders Pierce (finales del siglo XIX y principios del siglo XX).

Según Pierce (1974) la semiótica tiene tres ramas: la primera hace referencia a lo gramatical, la segunda se refiere a la lógica propiamente dicha y la tercera es la retórica pura. Cualquiera de estas ramas de la semiótica, entran a jugar un papel fundamental en la dimensión argumentativa que tiene un “sentido textual” (León y Calderón, 2003a, p.32), y que de alguna manera aparecerán implícitas cuando se analiza la estructura argumentativa en contextos matemáticos, puesto que en esta disciplina la organización del encadenamiento de las proposiciones utilizadas en una trama argumentativa desde el campo de la matemática, debe hacerse a través de “registros” diferentes al de la lengua natural.

Ahora bien, el conjunto de “signos” que utilizamos para representar, modelar o significar un objeto es lo que compone al estudio de la semiótica. Pero... ¿qué es un signo?, en palabras de Pierce (1974) un signo o “representamen, es algo que, para alguien, representa o se refiere a algo en algún aspecto o carácter” (p.22). Lo perceptible

(el signo o registro semiótico) es a lo que Duval (1999b) llama representación externa.

En la relación signo con su objeto, se puede encontrar una triotomía para el análisis de los signos que conforman el estudio de la semiótica desde esta lógica; para Pierce (1974) “los signos se clasifican en: íconos, índices y símbolos” (p. 46). Un ícono emerge una sensación análoga o semejante al objeto que representa, es decir, un ícono, “es un signo que poseería el carácter que lo vuelve significativo, aun cuando su objeto no tuviera existencia” (Pierce, 1974, p. 59). A manera de ejemplo, en el contexto de la matemática, sabemos que el signo $y = mx + b$, es la representación de un objeto abstracto el cual conocemos como ecuación lineal, es decir, aunque no existe una relación directa entre el signo y el objeto, este si emite una carga significativa para el intérprete

Por su parte, el índice (segunda clasificación del signo), debe estar “conectado físicamente con su objeto” (Pierce, 1974, p. 58). Esto quiere decir que el índice perdería toda carga de significación si no existiera este vínculo directo entre el signo y el objeto que representa. Por ejemplo, en la representación de proposiciones matemáticas, cuando el intérprete asigna un valor lógico a un signo (x = todos los perros son negros), nos encontramos al frente de un índice, nótese que el signo “ x ” por sí solo no emerge ninguna carga significativa, mientras que al relacionarla con su objeto adquiere un significado para el contexto que se está utilizando la proposición.

Por último encontramos el símbolo, este “está conectado con su objeto en virtud de la idea de la mente utilizadora de símbolos, sin la cual no habría tal conexión” (Pierce, 1974, p. 58), es decir, el símbolo es un signo “que perdería el carácter que lo convierte en signo si no hubiera un interpretante” (Pierce, 1974, p.59), en este contexto, el interpretante le da el sentido que considere sea el más conveniente para la significación que emerja en el registro semiótico a presentar.

Así pues, al analizar el valor epistémico de un argumento que conforma la trama argumentativa en contextos matemáticos, se hace necesario recurrir a la teoría de la interpretación o teoría de la semiótica presentada anteriormente, dado que, toda argumentación matemática escrita evidenciará el uso de los registros semióticos o signos utilizados por los estudiantes en el desarrollo de una trama argumentativa, cuya finalidad es evidenciar el valor lógico de la proposición, o en otras palabras, el valor de verdad o falsedad de un enunciado matemático.

Metodología

A nivel macro, la estudio estuvo fundamentado desde el paradigma interpretativo, que de acuerdo a Lincoln y Guba (1985) citado por González (2006)

El objetivo de la investigación pasaría a ser la comprensión de los fenómenos [...] aspiración a desarrollar un cuerpo ideográfico de conocimiento capaz de describir el caso objeto de indagación [...] el informe tiene la forma de estudios de caso, no se trata de un informe de carácter técnico esto significa de ha de recoger, entre otros aspectos una descripción completa del contexto y del papel del investigador en el proceso de comunicación de los sujetos [...] las interpretaciones se llevan a cabo remitiéndose a la particularidad del caso analizado y dependen del contexto concreto y de las relaciones establecidas entre el investigador y los informantes (pp.228-229).

A partir de éste paradigma, la investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, que de acuerdo con Taylor y Bogdan (1987) “el enfoque cualitativo se refiere a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas” además, el investigador cualitativo busca “una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas” (p. 22).

En coherencia con el enfoque de investigación cualitativa se asumió la investigación bajo el diseño estudio de caso, especí ca-

mente un estudio de caso dirigido por la teoría. De acuerdo con Simons (2011) el estudio de caso “se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado” (p. 42).

Los sujetos participantes en ésta fase fueron 43 estudiantes del programa de Administración de Empresas de los semestres primero, tercero, quinto y séptimo de ambas jornadas (diurna y nocturna). Los estudiantes de manera individual y escrita dieron solución a una situación problema propuesta en la disciplina matemática, donde se analizó la producción de argumentos con el fin de determinar la aceptabilidad de los mismos desde los criterios de fuerza y pertinencia, a partir de los tipos de argumentos (retóricos y heurísticos). Esta fase se desarrolló bajo una técnica cuantitativa con la aplicación de una prueba tipo ensayo, para esta prueba “se requiere capacidad y destreza cognitiva en aspectos referidos tanto a la argumentación, la organización de ideas, la identificación de hipótesis y de problemas, así como a objetivos que revisan la capacidad del encuestado para combinar diferentes procesos” (Palella y Martins, 2010, p. 145).

La situación problema aplicada en el estudio es una adaptación del instrumento utilizado en la investigación realizada por Tamayo (2006):

En el municipio de San José de Cúcuta se construyen dos avenidas vecinales; si la trayectoria de la primera avenida está dada por la expresión “dos veces un número más tres veces otro número, es igual a dieciocho” y la trayectoria de la segunda avenida está determinada por la expresión “un número multiplicado por menos uno, más dos veces otro número, es igual a dos negativo”, ¿en dónde se debería colocar un semáforo que regule el tráfico en ambas vías?

Categorías teóricas deductivas

Para la presente investigación se plantearon categorías teóricas deductivas tomadas de acuerdo a la revisión teórica abordada desde

Cuadro 1. Categorías teóricas deductivas correspondientes a la argumentación matemática

Categorías generales	Argumentación matemática escrita Esta argumentación se realiza en tiempo diferido sin interacción directa con el interlocutor con exigencia de recursos semióticos				
	Argumentación heurística Esta argumentación es dada desde un campo de conocimiento específico, en este caso la disciplina matemática, con una organización teórica preliminar y con valor epistémico				
Dimensiones	Dimensión Funcional Corresponde a la asignación de valor epistémico (semántico, teórico y lógico) para los enunciados		Dimensión estructural Corresponde a la estructura de encadenamiento de las proposiciones, es decir, status operatorio (premisa, término medio, conclusión)		
Categorías deductivas	Pertinencia (está relacionada con el contenido semántico del enunciado)	Fuerza (está relacionada con el valor epistémico del enunciado)	Premisa (proposiciones iniciales para la producción de argumentos)	Término medio (proposiciones que hacen uso de un marco teórico preliminar)	Conclusión (respuesta derivada coherente a la trama argumentativa desarrollada)
Subcategoría	Valor epistémico semántico (relacionado con la comprensión del enunciado)	Valor epistémico teórico (relacionado con un cuerpo teórico preliminar para la producción de argumentos)			

Fuente: Autores.

Duval (1999b), las cuales permiten analizar la aceptabilidad de los argumentos desde los criterios de pertinencia y fuerza (Cuadro 1).

Finalmente se utilizó la técnica de análisis de contenido con el fin de describir el proceso argumentativo desarrollado por los estudiantes y la construcción de las redes semánticas se realizó a partir del software Atlas Ti.

Hallazgos

A nivel general los resultados evidenciaron que los estudiantes develaron dos tipos de argumentación: la argumentación heurística matemática y la argumentación de tipo retórica, tal como se observa en el Gráfico 1

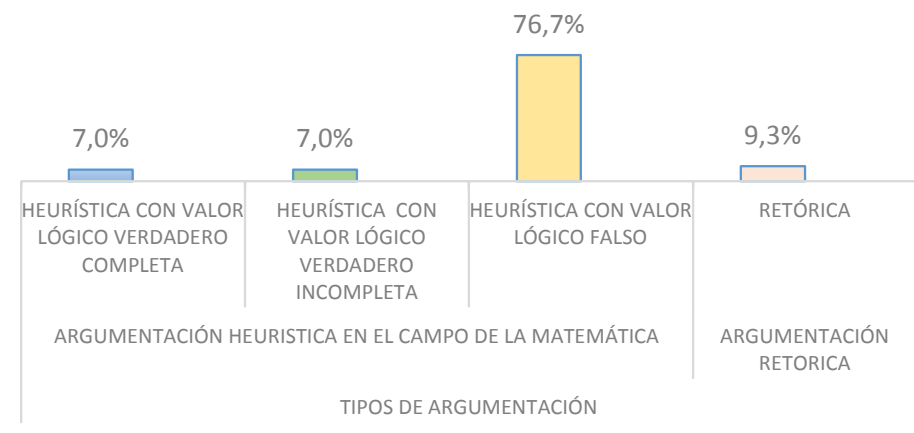


Gráfico 1. Resultados del análisis de la estructura argumentativa escrita.

Fuente: Autores.

Analizando el proceso de argumentación escrita, se evidencio que sólo el 7% de los estudiantes desarrollaron una estructura de argumentación matemática completa (premisas, término medio y conclusión) y con valor lógico verdadero para dar respuesta al problema planteado; otro 7% aunque desarrolla una argumentación matemática con valor lógico verdadero no logra emitir una conclusión al problema planteado; el 76.7% de los estudiantes, realizaron una argumentación heurística con valor lógico falso, lo quiere decir que

aunque los estudiantes en la trama argumentativa presentada, hicieron uso de premisas y términos medios desde el contexto de la matemática, algunas proposiciones muestran un valor lógico falso, y finalmente un 9.3% de los estudiantes presentan una argumentación retórica que no es válida en el contexto matemático.

Frente a los tipos de argumentación, tanto la heurística como la retórica, se debe aclarar que la argumentación heurística es propia de la disciplina matemática, siendo este el interés de la investigación, se parte a realizar un análisis de la aceptabilidad de un argumento frente a los criterios de pertinencia y la fuerza; la pertinencia se analiza en relación al contenido semántico del enunciado, luego desde ella se evalúa el valor epistémico semántico en la elaboración de la trama argumentativo, y la fuerza se analiza en relación al valor epistémico del enunciado, es decir se tiene en cuenta el valor epistémico teórico o lo que es lo mismo un cuerpo teórico preliminar propio de la disciplina matemática para la producción de argumentos.

De esta manera, frente al análisis del valor epistémico semántico (Figura 1) se evidenció el uso no apropiado de sistemas simbólicos (Vasco, 2007), que desde la triada s-o-s (signo-objeto-signo) planteada por Pierce (1974), se puede concluir que en la elaboración de los argumentos dados por algunos estudiantes, existe errores desde la significación que realiza el intérprete (estudiante) frente a los índices (signo).

Para Pierce (1974) un índice “carece de todo parecido signi - cativo con su objeto [...] se refiere a entes individuales, unidades individuales, conjuntos unitarios de unidades o continuidades individuales y [...] dirige la atención a sus objetos por una compulsión ciega”(p. 61); estos entes individuales están representados por las expresiones algebraicas o numéricas utilizadas por los estudiantes en la elaboración de premisas; a partir de los errores encontrados en los índices (Figura 2), se pudo inferir algunos errores conceptuales que emergieron en el proceso de operacionalización matemática que los estudiantes realizaron con las premisas. A nivel general emergieron errores conceptuales tales como: propiedades de las potencias, ope-

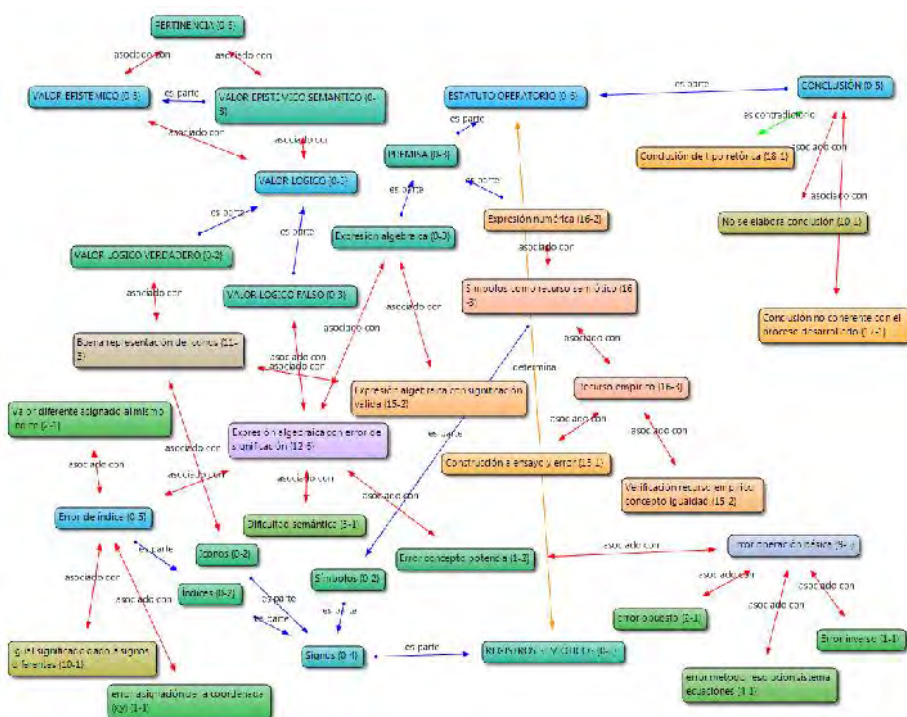


Figura 2. Red semántica de la pertinencia de los argumentos que conforman la argumentación matemática escrita. Fuente: Autores. Software Atlas ti versión 7.0. (Licencia Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta).

raciones básicas con expresiones algebraicas, concepto de inverso y métodos utilizados en la resolución de sistemas de ecuaciones.

De igual manera, algunos estudiantes en la elaboración de premisas, hicieron uso de expresiones numéricas, evidenciando la utilización de recursos empíricos, mediante proceso de ensayo y error lograron dar sentido al enunciado del problema, tal como se mostró en el ejemplo anterior para el estudiante E7 del Cuadro 2, pero, no se llega a una representación matemática mediante expresiones algebraicas, es decir, que aunque se tiende a dar una comprensión al enunciado mediante la utilización de estos recursos, muestran un nivel básico para el tipo de razonamiento que se espera desarrollen los estudiantes de un nivel de pregrado. Lo que caracteriza la argu-

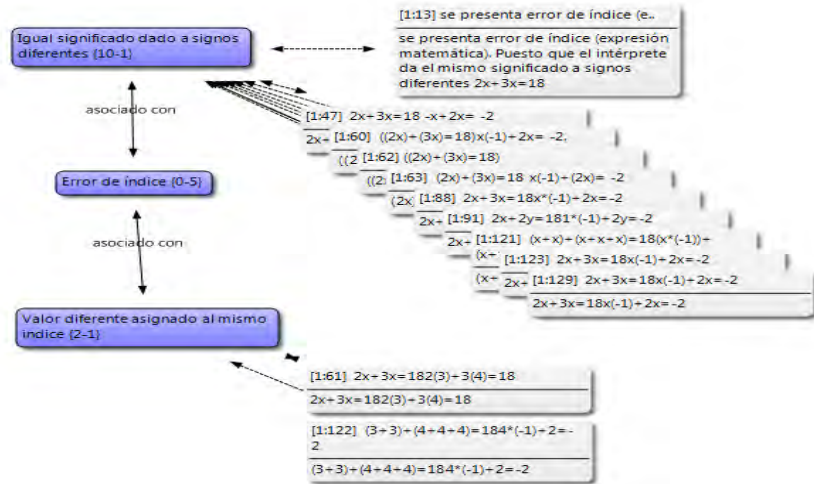


Figura 3. Errores de significación dada por el intérprete (estudiante) frente a los índices. Fuente: Autores. Software Atlas ti versión 7.0. (Licencia Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta)

Cuadro 2. Ejemplo de premisa con valor epistémico semántico que evidencia valor lógico falso

Ejemplo de premisas	
Expresiones matemáticas construidas por los estudiantes	Interpretación frente al valor lógico
E7:expresión numérica: $6+6+2+2+2=18$ $(5^*-1)-4-2=-2$	E7: El estudiante desde la comprensión del enunciado elabora dos premisas a partir de expresiones numéricas, lo que muestra el uso de un recurso empírico, pero no se llega a una representación matemática mediante expresiones algebraicas, mostrando debilidad y ausencia de conceptos básicos necesarios para abordar el problema propuesto. Esto representa un valor lógico falso frente a la situación problema.

Fuente: Autores.

mentación matemática de cualquier otro tipo de argumentación, es la manera de significar y representar matemáticamente (registro semiótico) una situación problema (Duval, 1999a); el uso no apropiado de estos sistemas de simbolización o de registros semióticos, afectan de manera negativa la trama argumentativa desarrollada por los estudiantes, puesto que algunos de ellos después de la elaboración de las premisas realizan verificación del concepto de igualdad (operaciones básicas), en el cual, no hacen uso de recursos matemáticos válidos y necesarios que permitan la solución del problema.

Por su parte, al momento de emitir una conclusión al problema, algunos estudiantes la realizan de manera directa, es decir, primero elaboran la premisa, verifican el concepto de igualdad, y finalmente concluyen mediante argumentos retóricos, no se muestra un trama argumentativa y la conclusión que emiten no es coherente con las operaciones que realizan, emitiendo respuestas como: “yo creo...”, “para mí...”, “se debería...”, “se podría...”, mostrando que lo importante es el punto de vista individual del estudiante, evidenciando así un tipo de argumento retórico, que en palabras de Duval (1999a) pierde aceptabilidad bajo los criterios de fuerza y pertinencia.

Es necesario aclarar que, Duval (1999b) plantea los dos tipos de argumentación: heurística y retórica, siendo esta última un tipo de argumentación que no pertenece al campo de la argumentación matemática; al respecto, León y Calderón (2003b) afirman que “La argumentación implica centrarse en la búsqueda de razones para defender una posición personal frente a una solución; a la vez, esta actividad exige indagar por teoría, comprenderla y emplearla en sus justificaciones” (p. 155). Es decir, que, aunque es natural en primera instancia la construcción de argumentos retóricos en la solución de problemas, la argumentación matemática requiere de fundamentos teóricos para el desarrollo de una argumentación heurística de tipo matemático.

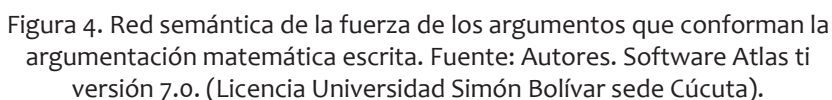
Ahora bien, desde el valor epistémico teórico indica que una proposición es enunciada en el marco de una teoría, es decir en relación con un cuerpo de proposiciones cuyos valores epistémicos y de verdad han sido determinados previamente, luego el valor epistémico teórico deter-

mina un estatuto operatorio (premisa-término medio-conclusión) donde se evidencia el desarrollo de la trama argumentativa, al tiempo que, determina la fuerza del argumento utilizado en la trama argumentativa, de acuerdo a esto, León y Calderón (2003c) afirman que:

La argumentación matemática exige a los sujetos altos niveles de comprensión de los objetos sobre los que argumenta; es decir, exige una toma de postura epistémica más de tipo teórico que semántico, para poder entrar en un juego argumentativo heurístico que garantice la evolución de las concepciones de los estudiantes sobre los objetos matemáticos (p. 156).

Luego, desde el análisis del valor epistémico teórico (Figura 3) se encontró que sólo el 7.1% presentan una argumentación heurística con valor lógico verdadero completa frente a la situación problema propuesta, es decir, se evidencia un estatuto operatorio (premisa – término medio – conclusión) de la siguiente manera: el estudiante construye las premisas iniciales con un valor epistémico necesario y un valor lógico de verdad, entiéndase por valor epistémico necesario como “el valor epistémico propio a la derivabilidad deductiva de una proposición en relación con otras” (Duval, 1999c, p. 186). Como término medio hacen uso del método de reducción y método de igualación para dar solución al sistema de ecuaciones, generando proposiciones con valor lógico verdadero, luego son acordes al fundamento teórico de la disciplina matemática; finalmente el estudiante llega a una conclusión coherente y válida con el proceso desarrollado.

Igualmente se encontró que sólo tres estudiantes (equivalentes al 7.1%) presentan una **argumentación heurística con valor lógico verdadero incompleta** (Figura 4), desarrollan un proceso argumentativo con valor epistémico necesario y valor lógico verdadero en la construcción de premisas y término medio, pero no elaboran una conclusión frente a los argumentos que muestran en la trama argumentativa; se puede inferir que no existe contextualización de la situación problema propuesta, mostrando de esta manera un procedimiento mecánico desarrollado por el estudiante pero con uso apropiado de conceptos matemáticos.



En los análisis realizados frente a la estructura argumentativa que desarrollaron los estudiantes del programa de administración de empresas y teniendo en cuenta los criterios de pertinencia y fuerza de los argumentos, se identificaron las dos tipologías argumentativas: la argumentación heurística y la argumentación retórica; para el caso de la argumentación heurística se encontraron tres subcategorías: argumentación heurística con valor lógico verdadero completa (7% de los estudiantes), argumentación heurística con valor lógico verdadero incompleto (7% de los estudiantes) y argumentación heurística con valor lógico falso (76.7% de los estudiantes). En relación con la argumentación retórica, se evidenció que el 9.3% de los estudiantes desarrollaron dicha tipología argumentativa.

Frente al análisis del valor epistémico semántico, el cual corresponde al estudio de la pertinencia de los argumentos, se estableció que en la mayoría de los estudiantes, las premisas que ellos elaboraron en el proceso argumentativo develaron problemas relacionados con los procesos de sentido y significación en relación con el enunciado matemático, lo cual conllevó al uso no apropiado de los diferentes signos matemáticos o “registros semióticos” propios del saber matemático, dificultando de ésta manera la trama argumentativa planteada por los estudiantes para dar respuesta al problema planteado, es decir, que en relación con la estructura argumentativa analizada desde Duval (1999), algunos de éstos estudiantes no desarrollaron términos medios ni llegaron a una conclusión coherente con la lógica de la situación problema.

En relación con el análisis del valor epistémico teórico, el cual determinó la fuerza de los argumentos planteados por los estudiantes, se evidenciaron errores de tipo conceptuales tales como: la no contextualización del objeto matemático planteado (función lineal), errores frente a la construcción de las expresiones algebraicas, errores relaciones con las operaciones básicas matemáticas y errores procedimentales propios del campo de la matemática para la resolución del problema planteado, dificultando de esta manera el desarrollo de una argumentación heurística que requiere la toma de una postura más de tipo teórico que semántica al interior de la estructura argumentativa (premisa – término medio – conclusión).

Las dificultades antes planteadas tanto en el valor epistémico semántico, como en el valor epistémico teórico, género que los argumentos no presentaran pertinencia y fuerza, conllevando al desarrollo de una argumentación heurística con valor lógico falso, al tiempo que implicó el rechazo y la no aceptabilidad de los argumentos que conformaron la trama argumentativa expuesta por los estudiantes para la resolución del problema matemático planteado.

Referencias

- Duval, R. (1999a). Argumentar, demostrar, explicar: ¿continuidad o ruptura cognitiva. México: Iberoamérica.
- Duval, R. (1999b). Algunas cuestiones relativas a la argumentación. International Newsletter on the Teaching and Learning of Mathematical proof.. Francia: IUFM de Lille.
- Duval, R. (1999c). Semiosis y pensamiento humano. Registros semióticos y aprendizajes intelectuales. (Traducción de Miryam Vega). Cali: Universidad del Valle: Universidad del Valle.
- Gonzalez, J. (2000). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación, ISSN 0213-1269, ISSN-e 2253-8275, N°. 15, 2000-2001. 227-246.
- León, O., & Calderón, D. (2003a). Requerimientos didácticos y competencias argumentativas en matemática. Bogotá: COLCIENCIAS.
- León, O., & Calderón, D. (2003b). Caracterización de los requerimientos didácticos para el desarrollo de competencias argumentativas en matemática en el aula. EMA, 8(3), 297-321.
- León, O., & Calderón, D. (2003c). Argumentar y validar en matemáticas: ¿una relación necesaria? Hacia una comprensión del desarrollo de competencias argumentativas en matemáticas. Universidad del Valle. Bogotá: COLCIENCIAS.
- Ortega, J. F., & Ortega, J. A. (2001). Matemáticas: ¿Un problema de lenguaje. Actas IX Jornadas de ASEPUMA. Recuperado de <http://150.214.55.100/asepuma/laspalmas2001/laspalmas/Doc006.PDF>
- Palella, S & Martins, F. (2010). Metodología de la investigación cuantitativa. Caracas: FEDUPEL.
- Perelman, C., & Tyteca, L. (1989). Tratado de la argumentación. Madrid: Gredos.
- Pierce, C. (1974). La ciencia de la semiótica. Colección de semiología y epistemología. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Simons, H. (2011). El estudio de caso: teoría y práctica. Madrid: Morata.

- Tamayo, M. (2006). El proceso de investigación científica. Incluye evaluación y administración de proyectos de investigación. Colombia: LIMUSA.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. España: Ediciones Paidós ibérica S.A.
- Vasco, E., Saénz, A., Martínez, M., Gómez, A., León, O., Calderón, I., & Athanasopoulou, A. (2007). Argumentación y semiosis en la didáctica del lenguaje y las matemáticas. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Capítulo 7

Posición epistémica y discursiva de la trama argumentativa en la resolución de problemas matemáticos^{1*}

Yudith Liliana Contreras Santander²,

Juan Pablo Salazar Torres³,

Sandra Susana Jaimes Mora⁴

Resumen

La argumentación como forma discursiva busca desarrollar procesos dialógicos para la persuasión frente algún objeto particular, con el fin de lograr un cambio del valor epistémico del sujeto que permita la elaboración de consensos como acuerdo social; de esta manera, el presente capítulo muestra resultados de la segunda fase del proyecto titulado “estructura argumentativa en la resolución de problemas matemáticos”, donde se realiza una interpretación a la posición epistémica y discursiva de la trama argumentativa desarrollada por estudiantes frente a la solución de una situación problema. El análisis de la posición epistémica y discursiva se orientó bajo la teoría propuesta por Duval, y los aportes de León & Calderón. La investigación se fundamentó en el paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo, mediante el diseño de estudio de caso dirigido por la teoría y la técnica de grupo focal para recolección de información. En los hallazgos se evidenció desde la posición epistémica dificultades en el paso de lo semántico a lo teórico, luego esto permitió determinar en la posición discursiva la presencia de tres formas discursivas: descripción, explicación y argumentación,

* Ver página siguiente.

- 1 Capítulo resultado de investigación del proyecto “Estructura argumentativa en la Resolución de problemas matemáticos”, liderado por el grupo Altos Estudios de Frontera y la Maestría en Educación de la Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta – Colombia.
- 2 Magíster en Educación. Especialista en Práctica Pedagógica Universitaria. Licenciada en matemáticas e informática. Profesora Investigadora del Departamento de Básicas, Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta en el área de formación para la investigación.
- 3 Magíster en educación. Especialista en la administración de la informática educativa. Licenciado en matemáticas e informática. Profesor investigador en categoría auxiliar y Jefe del Departamento de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Email: j.salazar@unisimonbolibar.edu.co.
- 4 Licenciada en educación básica primaria. Especialista en Didáctica de La Matemática. Magíster en Práctica Pedagógica Tutora del programa todos a aprender (PTA) del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) y profesora investigadora del Departamento de Básicas, Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta en el área de formación para la investigación.

siendo esta última la menos utilizada por los estudiantes, quienes además presentan en el proceso argumentativo la construcción de consensos.

Palabras clave: Trama argumentativa, posición epistémica, posición discursiva, consenso como acuerdo social.

Epistemic and Discursive Position of the Argumentative Plot in the Resolution of Mathematical Problems

Abstract

Argument as a discursive form seeks to develop dialogic processes for persuasion against some particular object, in order to achieve a change in the epistemic value of the subject that allows the elaboration of consensuses as a social agreement; In this way, the present chapter shows results of the second phase of the project entitled “argumentative structure in the resolution of mathematical problems”, where an interpretation is made to the epistemic and discursive position of the argumentative plot developed by students against the solution of A problem situation. The analysis of the epistemic and discursive position was oriented under the theory proposed by Duval, and the contributions of León & Calderón. The research was based on the interpretative paradigm with a qualitative approach, through the design of case study guided by theory and the technique of focal group for information collection. In the findings, it was evident from the epistemic position difficulties in the passage from the semantic to the theoretical, then this allowed to determine in the discursive position the presence of three discursive forms: description, explanation and argumentation, the latter being the least

Keywords: Argumentative plot, epistemic position, discursive position, consensus as social agreement.

Introducción

Este capítulo corresponde a los resultados de la segunda fase del estudio denominado “estructura argumentativa en la resolución de problemas matemáticos”, cuyo objetivo se centró en interpretar la posición epistémica y discursiva de la trama argumentativa desarrollada por los estudiantes frente a la solución de la situación problema en contexto matemático planteada en la primera fase de estudio, la cual fue expuesta en el capítulo anterior.

La argumentación como forma discursiva, según León y Calderón (2003c) “hace un llamado a centrarse en el análisis de las condiciones epistémicas y discursivas de los sujetos que argumentan y en las condiciones socio-culturales del contexto de la argumentación” (p. 35). De acuerdo con Duval (1999c), desde la condición epistémica se realiza un análisis al valor epistémico semántico, al valor epistémico teórico y al valor lógico que toman dichas proposiciones y desde la condición discursiva, se realiza un análisis a las formas discursivas utilizadas por los estudiantes en el proceso de interacción social que permite llegar a un consenso frente a un objeto matemático.

La posición epistémica se interpretó inicialmente desde la posición epistémica semántica de los sujetos, que de acuerdo con León y Calderón (2003b) se relaciona con la comprensión que realiza el estudiante del contenido del problema. Seguidamente se realizó la interpretación en cuanto a la posición epistémica teórica de los participantes, en el cual, se realiza un análisis desde el contexto de la argumentación heurística frente al cuerpo bien definido (Duval, 1999a) de las proposiciones utilizadas en el proceso argumentativo y que se relaciona con el uso de teorías, leyes, axiomas y definiciones en el campo de la matemática. Finalmente un análisis al valor lógico (falso o verdadero) de cada una de las proposiciones dadas por los estudiantes con su respectiva interpretación del estatus de las mismas (operatorio, teórico y retórico).

La argumentación como forma discursiva, convoca a la comprensión de la posición discursiva del sujeto argumentador; desde

este contexto se entiende que la argumentación: “Se construye en la relación mutua de sujetos discursivos en prácticas sociales específicas. Los tipos de relaciones sociales y de distanciamiento entre los sujetos discursivos serán actualizados y orientados socialmente en los modos argumentativos que se proponen en el discurso” (Martínez, 2005, p.55).

Este distanciamiento entre los sujetos discursivos, dependerá en el campo de la argumentación matemática, del contexto de la argumentación, el dominio del saber (posición epistémica), el valor lógico de las proposiciones dadas y por supuesto del dominio de un lenguaje matemático específico para la función argumentativa

Dicha interacción social de los sujetos que argumentan frente a una situación particular, develaran a partir de sus posturas e interacciones dialógicas, el manejo epistemológico de la disciplina y la capacidad discursiva del mismo, buscando desde diferentes formas discursivas procesos de argumentación y contraargumentación para la persuasión, aceptabilidad o rechazo de los argumentos dados en función de un objeto matemático, permitiendo de esta manera la construcción de consensos como acuerdo social.

Marco teórico

La argumentación como forma discursiva

La argumentación vista como un medio de comunicación del ser humano, es necesario analizarla como forma discursiva, para ello es pertinente dar una mirada histórica desde la retórica antigua, donde la retórica estaba de la mano con la filosofía y se basaba en lo opinable, centrándose de esta manera en la formación de un hombre político, luego con la nueva teoría de la argumentación propuesta por Perelman y Tyteca, se reconoce la argumentación desde una perspectiva filosófica, como lo plantea Calderón (2007

Una perspectiva filosófica en la teoría de la argumentación implica reconocer que los fundamentos de esta teoría se encuentran ligados al problema de la comprensión del ser humano, de sus

acciones discursivas y sus implicaciones en las formas de construcción de significado social en los ámbitos cotidiano, científico y artístico (p. 64).

Esto muestra como desde una visión histórica la argumentación ha estado relacionada con los problemas de producción discursiva del sujeto, esto con el fin de lograr la adhesión en un auditorio

Ahora bien, toda argumentación que busca como primer paso persuadir y finalmente convencer, “implica la aprobación de un auditorio, dicha conformidad versa sobre el contenido de las premisas explícitas, ora sobre los enlaces particulares utilizados” (Perelman & Tyteca, 1989, p. 119), luego esto depende del nivel de conocimiento que tiene el sujeto sobre el hecho que está argumentando, su fin es buscar la adhesión de las premisas en un auditorio, esta adhesión se logra si sus premisas o el desarrollo de su trama argumentativa es fuerte y pertinente, es decir que un buen manejo de un estatuto teórico propio de la disciplina debe permitirle al sujeto que argumenta lograr la convicción de los oyentes, buscando así un cambio de la postura epistémica en el auditorio.

Lograr la adhesión en un auditorio y un cambio de postura epistémica debe permitir inicialmente en el proceso argumentativo una postura de aceptación o rechazo por parte de los oyentes, luego esta interacción argumentativa “se trata de sujetos colectivos que, en los procesos de elaboración de conocimiento, se postulan como enunciadores, en tanto presentan la voz colectiva, de una corriente, una postura teórica, entre otras” (León y Calderón, 2003c, p.34), es decir que son sujetos discursivos en la construcción de contextos argumentativos particulares, donde esta interacción debe reconocerse no solo entre los sujetos, sino entre los sujetos y los saberes específicos.

En esta relación entre los sujetos y los saberes en la elaboración de conocimiento es necesaria la construcción de consensos, como lo plantean León y Calderón (2003c):

Esta relación, la elaboración y la evolución del saber sobre el que se argumenta está sujeta a decisiones entre los individuos

que argumentan; y la producción y operacionalización de reglas internas para tales saberes, habrán de contextualizarse permanentemente, en concordancia con los consensos que se van generando al interior de los distintos campos del saber (p. 37).

De esta manera, la argumentación como una forma de comunicación se reconoce en sentido amplió dentro de un contexto social que pone en evidencia la relación de los saberes en este caso del saber matemático con los interlocutores o sujetos que argumentan, quienes manifiestan estar en favor o en contra (aceptación o rechazo) de los argumentos que se emiten en un auditorio, permitiendo de esta manera la elaboración y validación del conocimiento, frente a argumentos que pueden ser reales o preferibles.

De acuerdo a Perelman y Tyteca (1989), en un proceso argumentativo se reconocen diferentes tipos de objetos de acuerdos, agrupados entre reales y preferibles. Los reales se caracterizan por su búsqueda de validez ante un auditorio universal, mientras que los preferibles hacen referencia a las elecciones propias del sujeto desde una realidad preexistente.

La argumentación centrada en el campo de la matemática, una disciplina donde se desarrolla una argumentación heurística, se debe reconocer como objeto de acuerdo aquellos centrados en lo real, pues esta disciplina maneja un cuerpo bien organizado de teorías que se ponen en juego en la construcción de un proceso argumentativo, lo que exige al sujeto altos de comprensión de lo que argumenta, evidenciando la necesidad de un estatuto teórico que determina la fuerza y pertinencia de los argumentos, es decir, se busca la validez ante un auditorio universal.

Ahora bien, para hablar de la producción discursiva del sujeto que argumenta, donde se requiere de la búsqueda de consensos y el desarrollo de argumentos reales en el campo de la argumentación matemática, es necesario reflexionar y aclarar que existen diferentes formas discursivas presentes en un proceso de argumentación, por ello resulta fundamental reconocer desde diferentes investigaciones realizadas por Duval, León y Calderón la ubicación y aclaración de los

diferentes recursos discursivos, tales como explicación, descripción y argumentación.

Duval (1999b) propone diferentes formas discursivas, entre ellas la descripción que es habitual en un proceso de argumentación donde generalmente se hace una presentación de pasos y procedimientos que se siguen para la solución del problema; la explicación donde se dan razones para que los interlocutores comprendan un concepto o un dato; y finalmente la argumentación que busca la convicción, la adhesión o la refutación de una afirmación en función de un “tema” o “problema” en particular.

Desde la argumentación como forma discursiva se presenta el Gráfico 1 donde se relacionan las teorías anteriormente mencionadas.

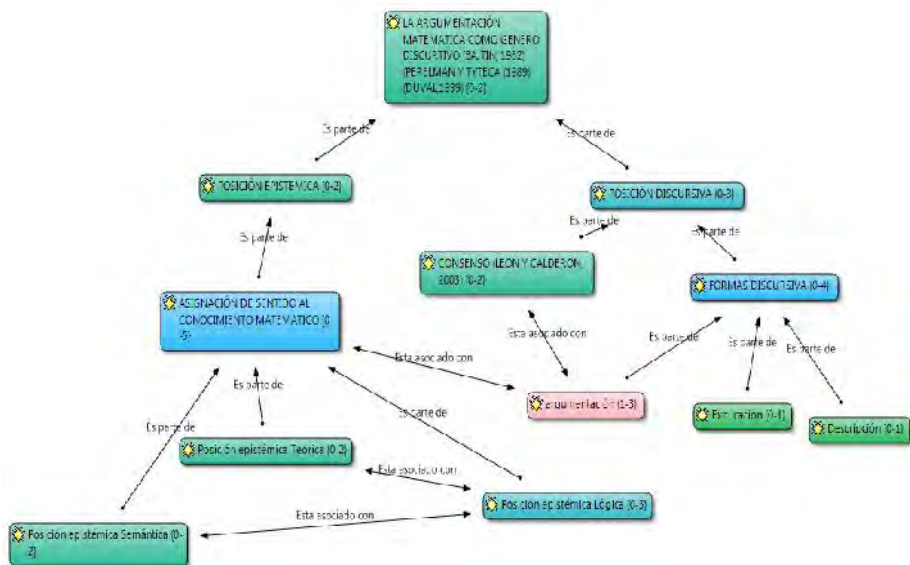


Gráfico 1. Fundamentación teórica de la argumentación como forma discursiva.

Fuente: Autores a partir de Perelman & Tyteca (1989), Duval (1999) y León & Calderón (2003). Software Atlas ti, versión 7.0.

Metodología

Teniendo en cuenta el objeto de estudio de la investigación desarrollada cuya ontología son las relaciones discursivas de los sujetos ya sea de manera escrita u oral, se tomó como fundamento el paradigma interpretativo, que de acuerdo a Lincoln y Guba (1985) citado por González (2006):

El objetivo de la investigación pasaría a ser la comprensión de los fenómenos [...] aspiración a desarrollar un cuerpo ideográfico de conocimiento capaz de describir el caso objeto de indagación [...] el informe tiene la forma de estudios de caso, no se trata de un informe de carácter técnico esto significa de ha de recoger, entre otros aspectos una descripción completa del contexto y del papel del investigador en el proceso de comunicación de los sujetos [...] las interpretaciones se llevan a cabo remitiéndose a la particularidad del caso analizado y dependen del contexto concreto y de las relaciones establecidas entre el investigador y los informantes (p. 228-229).

Partiendo desde el paradigma interpretativo, la investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, que de acuerdo con Taylor y Bogdan (1987, p. 20) “el enfoque cualitativo se refiere a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas” además, el investigador cualitativo busca “una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas” (p. 22), es decir, que la investigación buscó precisamente describir y comprender cuál es la estructura argumentativa que presentan los estudiantes en la resolución de problemas matemáticos desde el proceso discursivo.

En coherencia con el enfoque de investigación cualitativa se asume la investigación bajo el diseño estudio de caso, específicamente un estudio de caso dirigido por la teoría. de acuerdo con Simons (2011) el estudio de caso “se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado” (p. 42).

Para la segunda fase de la investigación que se explica en este capítulo, se aplicó la técnica cualitativa de grupo focal de discusión que según Martínez (2006) “es de discusión porque realiza su principal trabajo de búsqueda por medio de la interacción discursiva y la contrastación de opiniones de sus miembros, [...], es colectivista” (p. 170). Esta técnica fue esencial en el desarrollo de la investigación, pues la argumentación es considerada una práctica discursiva de tipo social que se produce cuando existe un tema polémico y se busca llegar a consensos en la construcción de conclusiones de un proceso argumentativo.

De esta manera, se contó con un grupo focal conformado por seis estudiantes, frente a esto Martínez (2006) manifiesta que “el tamaño de cada grupo se ha demostrado más eficaz es el que se forma con cuatro a seis personas. Salirse de estos límites trae, generalmente inconvenientes de diversa naturaleza” (p. 176). De esta forma se construyó un grupo representativo frente a los hallazgos de la primera fase de la investigación desde las tipologías de: a) Argumentación heurística con valor lógico verdadero completa; b) Argumentación heurística con valor lógico verdadero incompleta; c) Argumentación heurística con valor lógico falso; y d) estudiantes con argumentación retórica, con el fin de interpretar su postura tanto epistémica como discursiva frente a la solución de problemas y la forma en como el grupo puede llegar a un consenso.

Es de aclarar que la participación de los estudiantes en el grupo focal se realizó mediante un consentimiento informado, además, el grupo focal se orientó a través de la situación problema planteada en la primera fase del estudio, la cual fue sometida a validación por expertos. En el caso de validación por expertos se recomienda mediante la técnica del juicio de experto, que consiste entregarle a tres, cinco o siete expertos (siempre números impares) un ejemplar del (los) instrumento (s) con su respectiva matriz de respuestas acompañada de los objetivos de la investigación, “el sistema de variables y una serie de criterios para calificar” (Palella y Martins, 2010, p.161), por lo tanto el instrumento estuvo sujeto a la validación de tres ex-

pertos en el campo matemático y metodológico para la revisión de pertinencia de la situación problema.

Categorías teóricas deductivas

Para el desarrollo de la investigación se plantearon categorías teóricas deductivas tal como se observan en el Cuadro 1, las cuales fueron tomadas de acuerdo a la revisión teórica abordada desde Duval (1999) y León & Calderón (2003), las cuales permiten analizar la posición discursiva del sujeto frente a la argumentación.

Tabla. 1 Categorías teóricas deductivas correspondientes a la posición discursiva del sujeto frente a la argumentación

Categoría general	Posición discursiva	
Categorías deductivas	Formas discursivas (Duval,1999)	Descripción. Presentación de pasos y procedimientos que se siguen para la solución del problema.
		Explicación. Dar razones para que los interlocutores comprendan un concepto o un dato
		Argumentación. Buscar la convicción, la adhesión o la refutación de una afirmación en función de un “tema” o “problema” en particular
	Consenso (León y Calderón, 2003)	Aceptación o rechazo.

Fuente: Autores.

Finalmente, para el desarrollo esta fase de la investigación se realizó un proceso de sistematización orientado por las categorías presentadas en el cuadro 1, con el fin de describir la posición epistémica y discursiva presente en los estudiantes durante el desarrollo de un proceso argumentativo, la construcción de las redes semánticas se realizó a partir del software Atlas Ti versión 7.0.

Hallazgos

Posición epistémica del sujeto argumentador

Analizar la posición epistémica que el estudiante develo en la trama argumentativa, implica determinar el sentido que los estudiantes daban al problema matemático; de acuerdo con León y Calderón (2001) el sentido de un enunciado se constituye “por tres componentes fundamentales: el contenido semántico, el valor epistémico y el valor lógico de verdad o consistencia” (p. 39).

Así, desde la interpretación del sentido que los estudiantes dieron al enunciado, se determinó que existen problemas de comprensión del enunciado, es decir, se evidenciaron problemas de interpretación de la situación problema, dificultando la pertinencia y coherencia del uso de preconceptos y conceptos matemáticos para la construcción de las proposiciones en las premisas, que aunque dichos conceptos se evidencian que están presentes en algunos estudiantes, no demostraron la rigurosidad misma encontrando una posición epistémica teórica débil o ausencia de la misma; asimismo, algunos estudiantes no realizaron una contextualización del saber matemático aplicado a la solución del problema o visto de otra manera, el desarrollo del sujeto competente en el campo de la matemática. La Gráfica 2 presentan los resultados encontrados desde la posición epistémica develada por los estudiantes en el desarrollo de la argumentación matemática.

Asumir una posición epistémica semántica (comprensión del enunciado) y teórica (cuerpo de teorías, conceptos, etc.) con un sentido no pertinente, genera proposiciones con valores lógicos falsos, evidenciados en la ausencia de un estatuto teórico y en la dificultad de aplicación de conceptos básicos matemáticos, lo cual implica que, en la construcción de la trama argumentativa, se desarrolle una argumentación heurística con valor lógico falso. Lo anterior, se evidenció en varios estudiantes partícipes del grupo focal.

Al respecto y con el objetivo de mostrar de manera significativa lo plasmado en el párrafo anterior, se presenta una situación con-

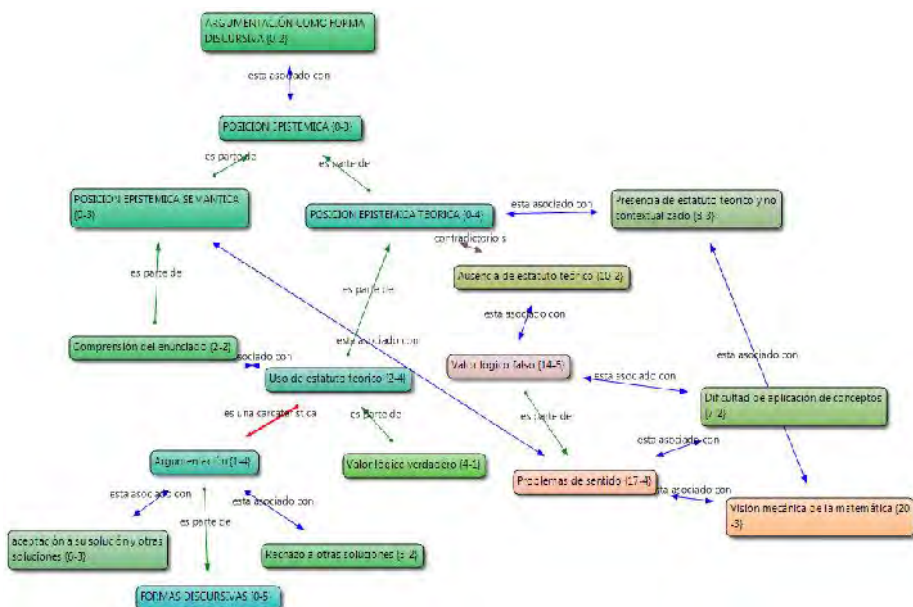


Gráfico 2. Posición epistémica de los sujetos argumentativos.

Fuente: Autores. Software Atlas ti versión 7.0.

creta en el ejemplo del Gráfico 3, en donde el fragmento retomado del estudiante E3, evidencia problemas de comprensión (sentido) del enunciado por parte del sujeto argumentador, puesto que da el mismo significado a dos variables diferentes ($2x + 3x = 18$), lo cual conlleva a que los registros semióticos en términos de índices (Pierce, 1974) no sean pertinentes, luego la proposición presenta ausencia del estatuto semántico y teórico, generando en la proposición un valor lógico falso. El problema de comprensión del enunciado sumado a los errores conceptuales y la no pertinencia de los registros semióticos, dificultan el desarrollo de la argumentación matemática (heurística) con valor lógico verdadero, el cual analizando el estatuto operatorio de la trama argumentativa (premisas-términos medio-conclusiones) desarrollado por el estudiante (E3), presenta incoherencia entre el sentido, el proceso desarrollado y la conclusión del problema, emergiendo de esta manera argumentos sin fuerza y sin pertinencia en el proceso argumentativo.

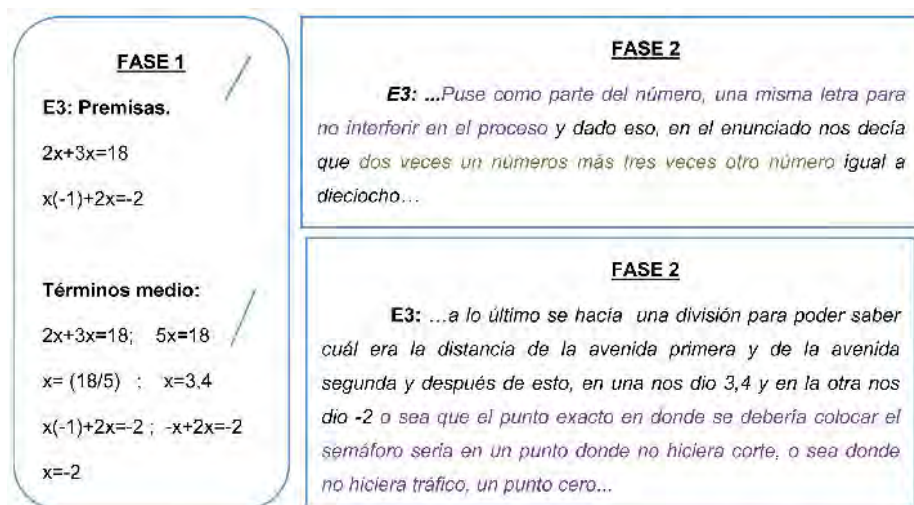


Gráfico 3. Dificultades en torno al sentido del enunciado. Fuente: Autores.

Sólo un estudiante partícipe del grupo focal, mantuvo con fuerza su argumentación heurística incompleta desarrollada en la primera fase, es decir, aunque se evidenció un estatuto teórico (fuerza y pertinencia) en la construcción de los argumentos dados desde las premisas y los términos medios, presentó problemas de significación al momento de concluir la situación problema, dado que no hubo un proceso de contextualización sino por el contrario un proceso mecánico del desarrollo de la situación planteada. Dichos problemas de significación se presentan cuando el investigador pregunta “¿para ti qué representan X y Y?” y el estudiante responde que son “las calles”, tal como lo evidencia el ejemplo del Gráfico 4, que muestra parte de la trama argumentativa que el estudiante realiza durante la fase 1 y fase 2 de la investigación.

De lo anterior, se evidencia que los problemas de significación encontrados por algunos estudiantes, no permitieron el desarrollo completo del estatuto operatorio (premisas-término medio-conclusión) de la trama argumentativa, es decir que se presentan argumentos que no muestran una intencionalidad y conexión de los mismos.

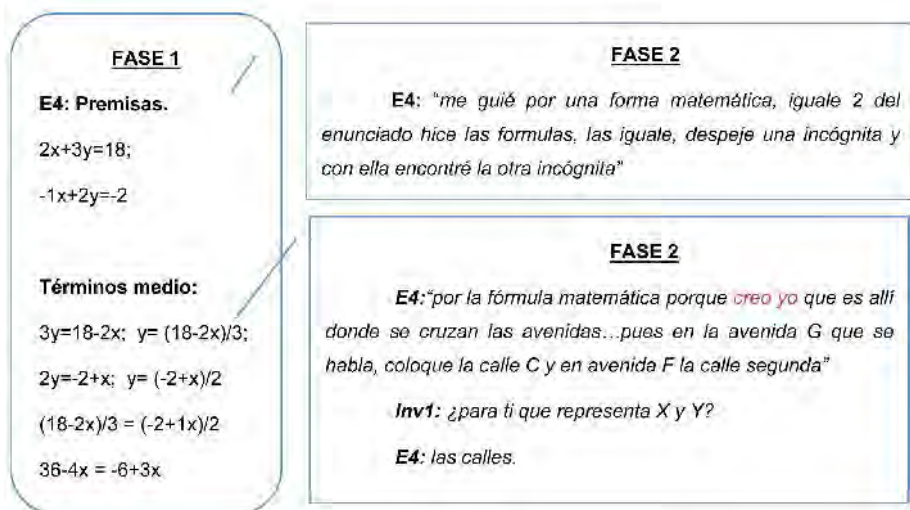


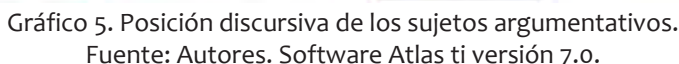
Gráfico 4. Dificultades entorno a la significación de los registros semióticos utilizados en el proceso argumentativo. Fuente: Autores.

Otra recurrencia encontrada desde los análisis de la posición epistémica del estudiante y del sentido del enunciado, fue precisamente la visión mecanicista de la matemática; los sujetos afirmaban que uno de los grandes problemas que tuvieron fue la no contextualización de lo que "hacían" en el desarrollo de la situación problema, lógicamente al no darle sentido a la situación no realizaron procesos de significación y aun así algunos estudiantes llegaron a una argumentación heurística con valor lógico verdadero en su proceso escrito; lo anterior, es de suma relevancia en el desarrollo del proceso argumentativo si se tiene en cuenta que "el valor epistémico es el grado de fiabilidad que posee lo que "se enuncia en una proposición" (León y Calderón, 2003a, p. 40), ese grado de fiabilidad devela el manejo conceptual, teórico y disciplinar en el proceso de argumentación heurística en el campo de la matemática.

La argumentación en el campo de la matemática, requiere de un manejo apropiado del saber y del sentido de los enunciados matemáticos, al respecto León y Calderón (2003c) afirman que "no se puede confiar un sentido matemático mientras no se comprenda

Asimismo, “la argumentación, por su parte exige a los sujetos altos niveles de comprensión de los objetos sobre los que argumenta; es decir, exige la toma de una postura epistémica más de tipo teórica que semántico para poder entrar en un juego argumentativo heurístico” (León y Calderón, 2003c, p.156), situación que no se evidenció en los estudiantes manteniéndose de ésta manera un estatus retórico (“considere”, “se supone”, “creo que”, “suponiendo”), frente a la solución de la situación problema, dado por el bajo dominio del conocimiento de la disciplina y del no desarrollo coherente del proceso sentido-significación-argumento frente a la contextualización del problema.

La interpretación de la posición discursiva de los sujetos participantes en el grupo focal permitió identificar algunas formas discursivas para lograr un proceso de consenso frente a la solución del problema en el contexto de la argumentación matemática. Estos resultados se pueden evidenciar en el Gráfico 5



Desde la posición discursiva en el proceso de argumentación, se identificaron tres formas discursivas: la descripción, la explicación y la argumentación, que de acuerdo con Duval (1999a) son procesos discursivos naturales del sujeto que establece una relación dialógica en un contexto socio-cultural.

Una descripción es la narración característica de un procedimiento para la solución de un problema o en palabras de León y Calderón (2001) “la descripción es la presentación de pasos y procedimientos que se siguen para la solución del problema. Se pretende ganar la aprobación de la solución visualizando al interlocutor el proceso realizado” (p. 13). En el ejemplo del Gráfico 6, se puede observar un ejemplo de esta forma discursiva presentada por los estudiantes en el proceso argumentativo analizado desde el grupo focal.

E2: “...*Simplemente despejé X y Y y los resultados los reemplacé, como resultado de eso, me dio el -2 que todos estábamos esperando, que es donde se cruza...*”

Gráfico 6. Ejemplo de forma discursiva de tipo descriptiva.

Fuente: Autores a partir del grupo focal.

Por su parte, la explicación a diferencia de la descripción, se preocupa por dar razones para que los interlocutores comprendan un concepto o un dato, que de acuerdo con León y Calderón (2001) la explicación busca “hacer comprensible al interlocutor dicha solución y ganar, de esta manera, su adhesión” (p. 16). Desde los análisis de los resultados al grupo focal, se evidenció que la explicación fue la forma discursiva más utilizada por los estudiantes como un fundamento para generar procesos de argumentación en el campo de la matemática. En el ejemplo del Gráfico 7, se puede evidenciar una forma discursiva de tipo explicativo mostrada por los estudiantes.

E1: "...Yo tiendo a solucionar las cosas por lógica, en mi forma de verlo, dado que la fórmula o el planteamiento del problema decía que dos veces un número más tres veces otro número igual a dieciocho, pues simplemente se descarta por la fórmula de que $X+Y=18$ que me está dando la respuesta, entonces se descarta y daba varios resultados, se trata de buscar el más fácil, que fuera un número entero y no decimal, ya que algunos daban decimal, y de igual manera la otra fórmula y dado que los resultados daban 18 un número positivo y el otro negativo, entonces era como muy fácil o lógica ubicarme en un plano cartesiano, que una manera diera positiva y la otra negativa..."

Gráfico 7. Ejemplo de la explicación como forma discursiva.

Fuente: Autores a partir del grupo focal.

Finalmente, se evidenció en un solo estudiante la argumentación como forma discursiva, en tanto que su discurso se centró en la búsqueda de la justificación del proceso desarrollado frente a la solución del problema a partir de proposiciones que evidenciaron un estatuto teórico y semántico, dando de esta manera fuerza y pertinencia a los argumentos presentados. En el Gráfico 8 se evidencia una forma discursiva de tipo argumentativa.

E5: "...Teniendo dos funciones, gráficamente tendría que plasmarlo en un plano cartesiano, identificar y mirar el punto en donde se intersectan, ahí es donde se cruzan, ahí pondré el semáforo para que no se choquen..." (...) "...Esto lo voy a resolver permitiendo que estas dos sean reales por medio del método de eliminación de álgebra..."

Gráfico 8. Forma discursiva de tipo argumentativa.

Fuente: Autores a partir del grupo focal.

Los posicionamientos discursivos de los estudiantes son bastante homogéneos, pues estaban centrados en tratar de describir o explicar la forma como dieron solución de manera escrita a la situación problema planteada, manifestando en diferentes ocasiones que era

complicado para ellos expresar en palabras lo que habían desarrollado en la hoja; es decir, en el paso de la argumentación escrita a la argumentación oral se evidenciaron dificultades en torno al manejo del lenguaje en el contexto de la matemática.

El consenso como acuerdo social de la argumentación matemática

En relación con el consenso, los estudiantes generaron espacios de argumentación y contra argumentación en los cuales se aceptaba o rechazaban los argumentos dados por los participantes. Desde esta óptica, según Duval (citado por León & Corredor, 2001), “la argumentación en un sentido amplio tiene como finalidad hacer cambiar el valor epistémico semántico de una proposición, modificando el grado de convicción de un interlocutor, para que acepte o rechace la proposición” (p. 40).

A nivel general, “los consensos constituyen los acuerdos socio-culturales con respecto a: conocimientos, valores, reglas, y normas, etc.” (León y Calderón, 2003c, p. 48); de esta manera, se encontró desde la posición de los estudiantes diferentes acuerdos frente a: la aceptación a su solución y otras soluciones, rechazo a su propia solución y aceptación a otras soluciones y, rechazo a otras soluciones. El Cuadro 2 presenta ejemplos de los diferentes tipos de consensos nombrados anteriormente.

Cuadro 2 . Tipos de consensos y ejemplos

Tipos de consensos	Ejemplos
1. Aceptación a su solución y otras soluciones	E1: “...sí, considero que sería una forma de solución, y algo que me hizo falta fue relacionar las dos avenidas con una formula con lo que me daba el problema, y con lo que hizo el e4, es una forma de complementarla...”.
2. Rechazo a su propia solución, aceptación a otras soluciones	E5: “...no estoy seguro de lo que hice y creo que está mal...” (...) “...no sé si está bien, de hecho considero que está mal porque no sé si esa sea la respuesta...” (...) “...me pareció muy acertada la de estudiante_6, creo que el método que uso es el más correcto de todos, lo desarrollo en función de y, la respuesta si me parece que está mal...”
3. Rechazo a otras soluciones	E4: “...yo no estoy de acuerdo con la argumentación de E3, ya que si se habla de en qué punto se debe colocar un semáforo se sobreentiende que en algún momento las dos avenidas tendrían que cruzarse, segundo, viendo la fórmula que el plantea, habla que dos veces un número más tres veces otro número entonces no se puede argumentar que el mismo número se va a multiplicar dos veces, a mí me parece que está muy mal planteada la cuestión de E3...”

Fuente: Autores a partir del grupo focal.

Conclusiones

El análisis de la posición epistémica y discursiva de los estudiantes frente al proceso de argumentación matemática, mostró problemas relacionados con la comprensión, el sentido y los registros semióticos utilizados en la elaboración de argumentos, además fue recurrente una visión mecanicista de la matemática sustentada por los mismos estudiantes durante el desarrollo del grupo focal.

En relación a la posición epistémica se evidenció que, desde la argumentación escrita, algunos estudiantes pasaron de una posición

semántica a una posición teórica; es decir, desde el sentido del enunciado evidenciaron premisas con valor lógico verdadero que exigió la búsqueda de conceptos, teorías o leyes matemáticas que permitieron el desarrollo de una posición epistémica fuerte y pertinente en el proceso de argumentación matemática. Sin embargo, en el proceso de argumentación oral desarrollado durante el grupo focal (fase 2), dicha transposición (de lo semántico a lo teórico), no se evidenció, manteniéndose de ésta manera un estatus retórico (“considerare”, “se supone”, “creo que”, “suponiendo”), frente a la solución de la situación problema, dado por el bajo dominio del conocimiento de la disciplina y del no desarrollo coherente del proceso sentido-significación-argumento frente a la contextualización del problema.

Por su parte, desde la posición discursiva presentada por los estudiantes, emergieron tres formas discursivas en la búsqueda del consenso frente al proceso argumentativo, las cuales fueron la descripción, la explicación y la argumentación, siendo ésta última la menos utilizada por los estudiantes, este proceso permitió evidenciar dificultades en torno al manejo del lenguaje en el contexto de la matemática, lo que obstaculiza la producción de una trama argumentativa con sentido donde no solo se elaboren argumentos sino que exista una conexión entre los mismos en relación al tema o situación problema que se está abordando, además se requiere en este proceso una toma de posición de quien argumenta frente a la aceptación o rechazo de los argumentos presentados con el fin de llegar a consensos a través del cambio de un valor epistémico semántico a un valor epistémico teórico, pues los procesos argumentativos requieren de una postura epistémica de tipo teórico.

Referencias

- Calderón, D. (2007). La argumentación en tanto TÉCHNE: Una vía discursiva para el desarrollo del sujeto social. Bogotá, Colombia: Fondo de publicaciones universidad distrital.
- Duval, R. (1999a). Argumentar, demostrar, explicar: ¿continuidad o ruptura cognitiva. México: Iberoamérica.

- Duval, R. (1999b). Algunas cuestiones relativas a la argumentación. *International Newsletter on the Teaching and Learning of Mathematical proof..* Francia: IUFM de Lille.
- Duval, R. (1999c). *Semiosis y pensamiento humano. Registros semióticos y aprendizajes intelectuales.* (Traducción de Miryam Vega). Cali: Universidad del Valle.
- González, J. (2000). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, ISSN 0213-1269, ISSN-e 2253-8275, N°. 15, 2000-2001. 227-246.
- León, O., & Calderón, D. (2001). Validación y argumentación de lo matemático en el aula. *Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 4 (1), 5-21.
- León, O., & Calderón, D. (2003a). *Requerimientos didácticos y competencias argumentativas en matemática.* Bogotá: Colciencias.
- León, O., & Calderón, D. (2003b). Caracterización de los requerimientos didácticos para el desarrollo de competencias argumentativas en matemática en el aula. *EMA*, 8(3), 297-321.
- León, O., & Calderón, D. (2003c). Argumentar y validar en matemáticas: ¿una relación necesaria?. *Hacia una comprensión del desarrollo de competencias argumentativas en matemáticas.* Universidad del Valle. Bogotá: Colciencias.
- Martínez, M. (2005). *La argumentación en la dinámica enunciativa del discurso.* Cali, Colombia: Cátedra UNESCO. Universidad del Valle.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte de la metodología cualitativa.* 2da Ed. México: editorial Trillas.
- Palella, S & Martins, F. (2010). *Metodología de la investigación cuantitativa.* Caracas: Fedupel.
- Perelman, C., & Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación.* Madrid: Gredos. Recuperado de <http://www.pjbc.gob.mx/instituto/DIPLOMA-DO%20ARGUMENTACI%C3%93N/Tratado%20de%20la%20Argumentacion%20-%20La%20Nueva%20Retorica.pdf>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica.* Madrid: Morata.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* España: Ediciones Paidós Ibero S.A.

Capítulo 8

Aspectos cognitivos, metodológicos y epistemológicos que subyacen en la formación por competencias del estudiante de ingeniería de sistemas

*Elkin Gelvez Almeida¹,
Marisela Vivas García²*

Resumen

El objetivo del presente capítulo fue revisar los aspectos cognitivos, metodológicos y epistemológicos que subyacen en la formación por competencias y conducen al análisis del desempeño de los estudiantes de Ingeniería de Sistemas la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. La investigación se realizó mediante un enfoque mixto de nivel descriptivo. La información fue recolectada por medio de un cuestionario estructurado a los estudiantes y una entrevista semi-estructurada a los profesores perte-

-
- 1 Licenciatura en Matemáticas e Informática. Maestría en Enseñanza Aprendizaje de las Ciencias Básicas: Mención Matemáticas. Coordinador y profesor del área de Ciencias Exactas, Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, e.gelvez@unisimonbolivar.edu.co
 - 2 Licenciada en educación mención Ciencias biológicas. Universidad Católica Andrés Bello. Doctor en Innovaciones Educativas, Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada, Venezuela. Magíster en la Enseñanza de las Ciencias Básicas, Universidad Nacional Experimental del Táchira. Especialista en Evaluación Educacional, Universidad Valle del Momboy. Docente de la Universidad Católica del Táchira. Investigadora de la Universidad Simón Bolívar, Cúcuta, Colombia. Correo: m.vivas@unisimonbolivar.edu.co.

necientes a la muestra, estos instrumentos fueron validados por juicio de expertos garantizando la coherencia en el contenido de los ítems, mientras que la confiabilidad estuvo a cargo del Alfa de Crombach obteniendo una magnitud de confiabilidad muy alta. Los resultados demostraron que no se está cumpliendo con los propósitos formativos de la institución y la formación por competencias, para lo cual se contrasta la realidad encontrada, y el deber ser desde los aspectos cognitivos, metodológicos y epistemológicos.

Palabras clave: Formación por competencias, aprendizaje significativo, formación profesional, desempeño del estudiante.

Cognitive, Methodological and Epistemological Aspects Underlying Skills Training in Student of Systems Engineering

Abstract

The objective of this chapter was to review the cognitive, methodological and epistemological aspects underlying skills training and lead to the analysis of student performance Systems Engineering at Simon Bolívar University Cucuta seat. The research was conducted using a mixed approach descriptive level. The information was collected through a structured student's questionnaire and semi-structured interview with teachers belonging to the sample, these instruments were validated by experts judgment ensuring consistency in the content of the items, while reliability was in charge of Alfa Crombach obtaining a magnitude of very high reliability. The results showed that it is not meeting the educational purposes of the institution and skills training, for which it was found, and must be from the cognitive, methodological and epistemological aspects contrasts.

Keywords: Skills training, meaningful learning, vocational training, student performance.

Introducción

La labor profesional para el siglo XXI exige un alto grado de destrezas y habilidades que deben ser desarrolladas en los entornos educativos universitarios, para ello es importante implementar las estrategias apropiadas basadas en la misión y perfil ocupacional que cada programa e institución en particular desea formar. La UNESCO (1998), traza múltiples directrices para la Educación Superior, como preparar a las actuales generaciones en nuevas competencias, conocimientos e ideales, asimismo plantea como un objetivo la educación centrada en competencias y aptitudes, pues ambas preparan a los individuos para vivir en situaciones diversas, para ello menciona que debe ser necesario utilizar métodos nuevos que permitan superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas, al igual que nuevos planteamiento pedagógicos y didácticos para propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente, y el trabajo en equipo en contextos multiculturales.

Para Tobón (2008), la formación basada en competencias se está convirtiendo en una política internacional de amplio alcance tomando como referencia los siguientes hechos: (a) contribuciones conceptuales y metodológicas a las competencias por parte de investigadores de diferentes países desde la década de los años sesenta; (b) el concepto está presente en las políticas educativas de varias entidades internacionales; (c) la formación por competencias se ha propuesto como una política clave para la educación superior desde el Congreso Mundial de Educación Superior; (d) los procesos educativos de varios países latinoamericanos se están orientando bajo el enfoque de las competencias; y (e) actualmente hay en marcha diversos proyectos internacionales de educación que tienen como base las competencias.

Por su parte, el informe final del Proyecto Tuning para América Latina (2007), asegura que el diseño y desarrollo curricular basado en competencias constituye un modelo facilitador con múltiples be-

neficios para los diferentes actores; la institución de educación superior, los docentes, los estudiantes y graduados, los empleadores, los sistemas de educación nacionales, y la sociedad en general, así mismo, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2008), considera que las competencias que se desarrollan desde la educación básica hasta la superior son fundamentales para el desempeño del profesional.

Ahora bien, teniendo en cuenta la percepción de un grupo de estudiantes de Ingeniería de Sistemas y de los profesores del área de matemáticas con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje, se puede deducir que no se está cumpliendo a cabalidad con los propósitos formativos del Horizonte Pedagógico Sociocrítico de la Universidad Simón Bolívar (2011, 2015), además, al contrastar los programas analíticos de las asignaturas con el desarrollo de los contenidos en clase registrados en diarios de campo y listas de asistencia, se evidencia que lo proyectado en competencias, metodología, y técnicas e instrumentos de evaluación, no coincide con la práctica del profesor.

Vista la problemática existente, el propósito de esta investigación es contrastar la realidad encontrada con el deber ser de la praxis de acuerdo al Horizonte Pedagógico Sociocrítico de la Universidad Simón Bolívar en las asignaturas de matemáticas teniendo en cuenta la naturaleza de los cursos y su aporte a la formación profesional.

Marco teórico

La fundamentación teórica está enmarcada en dos aspectos fundamentales surgidos de las dimensiones de estudio, en primer lugar se encuentra la contextualización de los aspectos básicos de la formación por competencias a nivel internacional y nacional desde los aspectos teóricos de Tobón (2006, 2008), y Tejada (2009), seguida de la formación profesional del Ingeniero de Sistemas, con base en los aportes teóricos de Trejos (2011).

Es trascendental dar a conocer la importancia de la educación basada en competencias a nivel internacional y nacional, esto se puede visualizar en las Estructuras Educativas Europeas Tuning (2006),

y el Proyecto Tuning para América Latina (2007), para el caso de la Unión Europea el proyecto representa las competencias como una combinación de atributos que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarse, igualmente las competencias se pueden valorar y desarrollar, lo que significa que, normalmente las personas no poseen o carecen de una competencia en términos absolutos, sino que la dominan en diferentes grados, de ahí que se pueden colocar las competencias en un continuo y desarrollo mediante el ejercicio y la educación.

El Proyecto Tuning para América Latina (2007), toma diferentes definiciones para las competencias desde la perspectiva de los autores partícipes del proyecto que se orientan hacia la capacidad que tiene cada persona para la solución de problemas que se presentan en la vida cotidiana y que se pueden desarrollar por medio de la educación. Los dos proyectos, aunque son desarrollados en contextos diferentes clasifican las competencias en dos; las competencias genéricas que son las que se están estudiando en esta investigación, también llamadas competencias transversales y que son de vital importancia para cualquier profesión o titulación que se desee obtener, y las competencias específicas que son aquellas que se relacionan con cada área temática.

Con relación al proceso de enseñanza y aprendizaje de las competencias, Tobón (2008), menciona la docencia estratégica afirmando que desde el enfoque de la formación por competencias, el énfasis no está en el estudiante, ni tampoco en el docente, sino en la relación sistémica de ambos, se conceptualizan dos conceptos esenciales que son; el conocimiento que se concretiza en un permanente diagnóstico de cómo se están formando las competencias, orientando a cada estudiante para que, a su vez, se autodiagnostique, y la autorregulación que consta de planear, monitorear y valorar el proceso.

En este orden de ideas cabe mencionar las diez competencias docentes desde una óptica funcional del profesor universitario (Zabalza, 2003, citado por Tejada, 2009, p.5).

- Planificar el proceso enseñanza y aprendizaje
- Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares
- Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas
- Manejo de las nuevas tecnologías
- Diseñar metodología y organizar actividades
- Comunicarse-relacionarse con los alumnos
- Tutorizar
- Evaluar
- Reflexionar e investigar sobre la enseñanza
- Identificarse con la institución y trabajar en equipo

Enseñanza y aprendizaje por competencias

Es muy importante tener en cuenta que la formación basada en competencias conlleva una serie de cambios dentro de los cuales Tobón (2006), menciona la enseñanza al aprendizaje que dice que el centro de la educación se encuentra en el aprendizaje, lo cual indica que el profesor más que diseñar estrategias de enseñanza de contenido se debe preocupar por involucrar al estudiante de forma activa en su propio aprendizaje a través de las metas, evaluación y las estrategias didácticas.

Como se puede apreciar, el protagonista de este cambio es el estudiante ya que la formación por competencias pretende orientar la formación de los seres humanos hacia el desempeño idóneo en los diversos contextos culturales y sociales como lo dice Tobón (2006), por ello entonces, las competencias significan calidad e idoneidad en el desempeño, protagonismo del estudiante, orientación de la enseñanza a partir de los procesos de aprendizaje y contextualización de la formación.

Con relación a lo anterior se encuentran las estrategias tanto de enseñanza como de aprendizaje de Díaz y Hernández (1999), las cuales se encuentran involucradas en la promoción de aprendizajes

significativos a partir de los contenidos escolares, aun cuando en el primer caso el énfasis se hace en el diseño, programación, elaboración y realización de los contenidos a aprender por vía oral o escrita y el segundo caso la responsabilidad recae en el estudiante.

Además, algunas de las estrategias de enseñanza acompañada del proceso cognitivo según Díaz y Hernández (1999), son los objetivos o propósitos de aprendizaje que incide en la activación de conocimientos previos, los organizadores y analogías para potenciar el enlace entre los conocimientos previos y la información que se ha de aprender, preguntas intercaladas e ilustraciones que inciden en mantener la orientación, y por último los mapas conceptuales y redes semánticas que promueven una organización más adecuada de la información que se ha de aprender.

Igualmente, los autores citados mencionan algunos efectos esperados en el aprendizaje de los estudiantes, para el caso de los objetivos se espera que se conozca la finalidad y alcance del material y cómo manejarlo, además el estudiante sabe que se espera de él al término de revisar el material y ayuda a contextualizar sus aprendizajes y a darles sentido, por otro lado, con los organizadores previos, se espera que sea más accesible y familiar el contenido, además elabora una visión global y contextual, mientras que, las ilustraciones facilitan la codificación visual de la información

En este mismo orden de ideas, las analogías comprenden información abstracta y traslada lo aprendido a otros ámbitos y las preguntas intercaladas permiten practicar y consolidar lo que se ha aprendido, resuelve las dudas y se autoevalúa gradualmente, finalmente, los mapas conceptuales y las redes semánticas permiten realizar una codificación visual y semántica de conceptos, proposiciones y explicaciones, además contextualiza las relaciones entre conceptos y proposiciones.

Otro factor importante es aprender a aprender que implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se trans-

eren y adaptan a nuevas situaciones como lo sugiere Díaz y Hernández (1999), estas estrategias son denominadas estrategias de aprendizaje, lo cual es un procedimiento que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas.

Estas estrategias de aprendizaje se dividen en tres procesos según Díaz y Hernández (1999), el primero es el aprendizaje memorístico que consiste en la recirculación de la información y tiene como finalidad el repaso simple por medio de la repetición simple y acumulativa, además el apoyo a este repaso se puede lograr con subrayar, destacar y copiar datos específicos; En segundo lugar se encuentra el recuento que consiste en la recuperación y tiene como finalidad la evocación de la información, esto se puede lograr siguiendo pistas y por medio de la búsqueda directa.

En tercer lugar se encuentra el aprendizaje significativo que se puede lograr por la elaboración y la organización, la elaboración tiene como propósito los procedimientos simples y los procedimientos complejos que se pueden lograr por medio de palabras claves, imágenes mentales, resúmenes, analogías y elaboraciones conceptuales, mientras que la organización tiene como objetivo la clasificación y jerarquización de la información, esto se puede lograr por medio del uso de categorías, redes semánticas, mapas conceptuales y el uso de estructuras textuales.

Formación profesional

Mejorar la calidad de la formación profesional es el aporte que se desea lograr con esta capítulo en las asignaturas correspondientes al área de matemáticas, para esto es importante tener en cuenta en primer lugar el objeto de estudio del programa académico que se centraliza en resolver problemas relacionados con el manejo de la Información a través de la organización, representación, almacenamiento, procesamiento, transporte, seguridad, optimizando los recursos físicos y financieros, y asumiendo posiciones éticas, críticas

y con responsabilidad social. Trejos (2011), menciona que en la actualidad se está inclinando la formación profesional hacia una formación integral siendo un modelo que incluso aparece en los planes de estudios de muchos programas académicos pero que muy pocas veces se ve su práctica en los ambientes de aprendizaje.

La formación integral plantea desarrollar los contenidos de las asignaturas hacia un mismo objetivo, conectando la formación humana y profesional, sin sumergir a los estudiantes solamente en la temática, relacionándolo mejor, a los problemas contemporáneos que se viven en la vida profesional, de esta forma se planea lograr una formación que incluya conocimiento, actitudes, habilidades y valores, teniendo en cuenta que el conocimiento se obtiene al combinar aquellos conceptos y teorías que han sido desarrolladas, y que por medio de la preparación académica llega a nosotros con la experiencia que se vive en el proceso de formación profesional.

Trejos (2011), también da a conocer un modelo de integración de asignaturas donde sugiere el fortalecimiento del diálogo al interior de cada semestre en tres sentidos; temático, académico y profesional, con el fin de realizar una propuesta que incluya las asignaturas correspondientes a cada semestre. El diálogo temático consiste en que los profesores de un mismo semestre se pongan de acuerdo según los contenidos, el diálogo académico consiste en una permanente comunicación entre los mismos, y el diálogo profesional en espacios informales donde los profesores y sus estudiantes puedan compartir sus experiencias.

En este sentido, la formación integral contribuye a enriquecer el proceso de socialización del estudiante y debe apuntar al logro en el educando de competencias en los siguientes ámbitos:

- Cognitivo: pensamiento crítico
- Ético: juicios éticos y estéticos y discernimiento moral
- Convivencia solidaria y justa
- Lingüística: expresión adecuada en la lengua materna (leer, hablar, escribir, escuchar)

Metodología

Este capítulo se deriva de la revisión de los resultados obtenidos, específicamente relacionados con los aspectos cognitivos, metodológicos y epistemológicos que subyacen en la formación por competencias en el área de matemáticas, de una investigación realizada mediante un enfoque mixto de nivel descriptivo, el cual implica un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en el mismo estudio, y busca especificar propiedades, características y rasgos importantes del fenómeno que se desea analizar (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

El diseño de esta investigación fue de campo-transversal y consistió en la recopilación de datos primarios, directamente del ambiente natural, sin manipular deliberadamente las variables independientes que son las que causan determinado efecto, en este sentido se aplicó el instrumento a las personas que constituyen la muestra, “una sola vez en un único momento en el tiempo” (Navarro, 2009), así mismo se implementó el diseño fenomenológico al enfocarnos en las experiencias individuales subjetiva de los participantes (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), en este caso los profesores.

La población la constituyó los profesores y estudiantes de matemáticas de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta. Para el caso de los datos cuantitativos se trabajó con una muestra probabilística de estudiantes, teniendo la misma probabilidad de ser escogidos, y calculándola matemáticamente con precisión y la selección aleatoria (Balbo, 2008), los resultados se pueden observar en la Tabla 1. La muestra se trabajó con un nivel de confianza de 95%, un margen de error de 5% y una distribución de 50%, teniendo en cuenta esto, como muestra se tomaron 75 estudiantes.

Como técnica para la recolección de los datos cuantitativos se empleó la encuesta por medio de un cuestionario estructurado que se aplicó a los estudiantes pertenecientes a la muestra, mientras que para los datos cualitativos se utilizó la entrevista mediante un guion semi-estructurado. La revisión, registro y análisis de los documentos

Tabla 1. Descripción de la población

Asignatura	Semestre	N° de estudiantes Día	N° de estudiantes Noche	Total de estudiantes
Álgebra y trigonometría	1	0	15	15
Cálculo diferencial	2	0	11	11
Álgebra lineal	2	10	10	20
Cálculo integral	3	0	11	11
Cálculo de varias variables	4	9	11	20
Ecuaciones diferenciales	5	0	16	16
Total de estudiantes				93

Fuente: Sistema de Información Académico Administrativo SIAA.

como programas analíticos, registros de listas de asistencia, materiales y artefactos fueron una fuente muy valiosa de revisión para obtener información que ayudo a entender el fenómeno central de estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) (Cuadro 1).

Cuadro 1 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica	Instrumento	Dirigido a
Encuesta	Cuestionario estructurado	Estudiantes pertenecientes a la muestra
Entrevista	Guión semi-estructurado	Profesores de matemáticas de Ingeniería de Sistemas
Revisión y registro	Fichas de registro	Documentos institucionales y otros materiales del profesor y los estudiantes.

Fuente: Los investigadores.

La validez de los instrumentos estuvo a cargo del juicio de expertos temáticos y metodólogos quienes garantizaron que los ítems que componen el instrumento midieran adecuadamente los contenidos y objetivos correspondientes (Navarro 2009), así mismo, el gra-

do de congruencia con que se efectuó la medición estuvo dado por el coeficiente Alfa de Crombach como se muestra en la Tabla 2, con este resultado se considera un instrumento con alta confiabilidad (Navarro, 2009).

Tabla 2 Resultados del Alfa de Crombach

Dimensiones	Items	Alfa de Crombach	Magnitud de confiabilidad
Didáctica	1-17	0,85	Muy Alta
Materiales y recursos	18-21	0,55	Moderada
Evaluación	22-33	0,74	Alta
Todas las dimensiones	1-33	0,89	Muy Alta

Nota. Elaborado con los resultados de la aplicación de la encuesta y ayuda de la herramienta SPSS Statistic. Fuente: Los investigadores.

El análisis de los datos se realizó mediante el software SPSS Statistic para los datos cuantitativos y Atlas.ti para los cualitativos, finalizando con la triangulación concurrente ya que se utilizó diferentes fuentes y métodos de recolección de información, y esta se implementa cuando se pretende efectuar validación cruzada entre datos cuantitativos y cualitativos así como aprovechar las ventajas de cada método, y minimizar sus debilidades (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Hallazgos

Se revisaron los aspectos cognitivos, metodológicos y epistemológicos que subyacen en la formación por competencias y que conducen al análisis del desempeño de los estudiantes, a lo cual se dedica este capítulo, teniendo en cuenta la realidad encontrada y el deber ser resultado de la revisión realizada en las diferentes fuentes de información.

Se parte de los aspectos cognitivos que subyacen en la formación por competencia que el profesor debe conocer y aplicar en su praxis teniendo en cuenta el aprendizaje signi cativo, igualmente los aspec-

tos metodológicos de donde se desprenden las estrategias de: enseñanza, aprendizaje y evaluativas, apropiadas para optimizar el proceso educativo de los estudiantes, nalmente se presentan los aspectos epistemológicos implícitos en la construcción del conocimiento.

Tomando en cuenta algunos factores que menciona Tobón (2008), el enfoque de las competencias en la educación superior tiene que ver con el aumento de la pertinencia en los programas educativos, ya que busca orientar el aprendizaje acorde con los retos y problemas del entorno social, comunitario, profesional, organizacional y disciplinar-investigativo mediante estudios semánticos tales como: el análisis funcional, estudio de problemas, el registro de comportamientos, el análisis de procesos, etc., teniendo en cuenta el desarrollo humano sostenible, y las necesidades vitales de las personas, así mismo el enfoque de las competencias posibilita una serie de elementos para gestionar la calidad de la formación desde el currículo.

El análisis resultados obtenidos en la recolección de información, además del estudio ontológico de la realidad educativa en el área de matemáticas del programa académico de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, permiten evidenciar que existen aspectos cognitivos y metodológicos asociados a la educación por competencias. Se presenta en el Cuadro 2 la relación existente entre la realidad encontrada (ser) y el deber ser de cada uno de estos aspectos.

Para identificar los aspectos metodológicos que subyacen en la formación por competencias, se parte de la definición de competencias de Tobón (2008), en la cual enfatiza aspectos esenciales como los procesos, la complejidad, el desempeño, la idoneidad, la metacognición y la ética, teniendo en cuenta esto, se tomó información del cuestionario aplicado a los estudiantes, la entrevista de los profesores, el análisis a los programas analíticos y fuentes bibliográficas para conocer la relación correspondiente en el ámbito de los aspectos metodológicos en el marco de la educación por competencias y el Horizonte Pedagógico Sociocrítico de la Universidad Simón Bolívar (Cuadro 3).

Cuadro 2. Relación entre la realidad encontrada (ser) y el deber ser desde los aspectos cognitivos

Dimensión	Competencia / capacidad	Realidad (ser)	Deber ser
Unidades de competencia	Competencia transversales de orden cognitivo	Los profesores tienen claro los componentes de cada una de las unidades de competencias y reconocen la importancia de trabajarlas en el marco del Horizonte Pedagógico Sociocrítico. Sin embargo, no se están incorporando de forma correcta en los diferentes programas analíticos de las asignaturas.	Los profesores deben elaborar los programas analíticos con base a las competencias que verdaderamente se van a trabajar en cada una de las asignaturas y cumplirlas efectivamente.
	Competencias transversales de orden socioafectivo	Los profesores comprenden que estas competencias se deben trabajar en las asignaturas del área de matemáticas y que son importantes en el desarrollo profesional de los estudiantes, no obstante no se trabajan en las clases y se deja a cargo de las campañas que la Institución diseña y aplica a la comunidad estudiantil.	Los profesores deben incluir estas competencias en los programas analíticos y trabajarlas en las clases para la formación de profesionales críticos y socioafectivos como lo demanda el Horizonte Pedagógico Sociocrítico.
Elementos de Competencia	Cognitiva	Los profesores consideran que es muy importante el desarrollo de estas competencias en todos los estudiantes de la Universidad independientemente de la profesión en la que se estén formando, sin embargo en la praxis de los profesores se observa que el proceso de enseñanza y aprendizaje se realiza de forma tradicional y no como lo indica la formación por competencias en el marco del Horizonte Pedagógico Sociocrítico.	La elaboración del programa analítico y la praxis del profesor se deben centrar en el desarrollo de competencias como lo indica el Horizonte Pedagógico Sociocrítico.

Cuadro 2. (Continuación)

Dimensión	Competencia / capacidad	Realidad (ser)	Deber ser
Elementos de Competencia	Procedimental	Los estudiantes poseen poco conocimientos básicos que no permiten trabajar en la profundización de la capacidad procedimental de las competencias, además aunque cuentan con apoyo académico por medio de monitores y tutores, son muy pocos los que acuden a fortalecer las habilidades necesarias para el desarrollo de las asignaturas.	Se debe trabajar la motivación en los estudiantes a utilizar los diferentes programas diseñados para el fortalecimiento de este tipo de competencias como son las monitorias y tutorías, así como incluir estas estrategias en la elaboración de los programas analíticos.
	Actitudinal	Los profesores afirman que se centran en la formación de la responsabilidad, trabajo en equipo, ética y manejo correcto de la información, sin embargo, lo único que se evidencia en los programas analíticos es el trabajo en equipo	Los profesores deben mencionar la forma de trabajar las competencias de orden actitudinal en los programas analíticos, así como la valoración de dichas competencia en el marco del Horizonte Pedagógico Sociocrítico.

Fuente: Los investigadores.

Cuadro 3. Relación entre la realidad encontrada (ser) y el deber ser desde los aspectos metodológicos

Dimensión	Competencia / capacidad	Realidad (ser)	Deber ser
Didáctica	Estrategias de enseñanza	Los objetivos o propósitos de formación son claros y socializados al inicio del semestre, aunque no es igual la percepción con base a la evolución de las ciencias matemáticas. Los profesores demuestran organización previa a sus clases, no obstante se maneja poco la comprensión, manipulación y reconocimiento de información presentada en distintos formatos, mapas conceptuales y redes semánticas, además se mantienen las estrategias de enseñanzas tradicionales	Los profesores deben elaborar los programas analíticos hacia la construcción del conocimiento con estrategias de enseñanza claras, coherentes, actualizadas y contextualizadas al entorno sociocultural del estudiante como lo señala el Horizonte Pedagógico Sociocrítico.
	Estrategias de aprendizaje	Los estudiantes tienen poca utilización de las diferentes estrategias de aprendizaje tales como ensayo, elaboración, organización, comprensión y estrategia de apoyo, además es de hacer notar que no se mencionan dichas estrategias en los programas analíticos elaborados por los profesores	Se sugiere la construcción del programa analítico hacia la motivación al autoaprendizaje por medio de estrategias claras, coherentes y acordes al Horizonte Pedagógico Sociocrítico el cual fundamenta el currículo de la Universidad.

Cuadro 3. (Continuación)

Dimensión	Competencia / capacidad	Realidad (ser)	Deber ser
Materiales y recursos	Bibliográfica	Los profesores poco utilizan el material bibliográfico impreso y digital con el que cuenta la Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta aún cuando se evidencia en los programas analíticos utilización de bibliografía disponible en la institución.	Conviene promover el trabajo independiente y búsqueda de información en las diferentes fuentes impresas y digitales con las que cuenta la Universidad por medio de los trabajos solicitados por los profesores
	Tecnológica	Los estudiantes consideran que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) son muy importantes y hacen parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, sin embargo los profesores usan constantemente el aula extendida como recurso académico de forma inadecuada ya que muchos se limitan a la publicación de documentos y no poseen una estructura adecuada, además las redes sociales son poco manejadas como recurso académico e interacción entre actores, así como la falta de utilización de páginas educativas externas a la Institución.	Se debe aprovechar al máximo por parte de los profesores y estudiantes las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como recurso académico en el proceso de enseñanza y aprendizaje tomando en cuenta las diferentes fuentes tecnológicas externas e internas de la Universidad.
	Producción	Los profesores elaboran material académico para su praxis y con ellos se trabajan la mayor parte de sus clases, sin embargo se está confundiendo la producción personal con la reproducción de material de otros autores, por lo cual el material de trabajo no es propio de los profesores	Es necesario elaborar material intelectual propio de los profesores en el marco del Horizonte Pedagógico Sociocrítico validado por otros expertos en el área.

Cuadro 3. (Continuación)

Dimensión	Competencia / capacidad	Realidad (ser)	Deber ser
Evaluación	Finalidad o función	Existe un acompañamiento constante del profesor definido por los resultados de las actividades evaluadoras además de actividades para reforzar las debilidades encontradas, no obstante la mayoría de los instrumentos de evaluación se central en la valoración de resolución de ejercicios matemáticos fuera de contexto con los objetivos de formación del programa académico de Ingeniería de Sistemas, así mismo no se evidencia la valoración del desempeño del estudiante.	Se recomienda incluir métodos de evaluación que apunten a la valoración autentica del aprendizaje, así como los instrumentos se deben diseñar con el fin de valorar el desempeño de los estudiantes en el marco del Horizonte Pedagógico Socio-crítico.
	Extensión	La evaluación se centra en la valoración de ciertos temas específicos y no se tiene en cuenta la valoración del conocimiento adquirido en todo el transcurso de la asignatura sin valorar el aprendizaje significativo en dichos temas.	Se debe tener en cuenta la valoración del aprendizaje significativo parcial y total de la temática estudiada en las asignaturas.
	Agente evaluador	Los profesores poco tienen en cuenta los agentes evaluadores internos como la autoevaluación para que el mismo estudiante contemple las debilidades que tienen, igualmente se presenta inexistencia de la coevaluación entre pares, y en la mayoría de los casos, el profesor no permite ser evaluado por sus estudiantes.	Se sugiere que todos los integrantes (estudiantes y profesores) actúen como pares evaluadores

Fuente: Los investigadores.

Finalmente, en la revisión realizada a la planificación del profesor en los programas analíticos se evidencia que poco se está cumpliendo con el Horizonte Pedagógico Sociocrítico del que dispone la Universidad Simón Bolívar, por lo cual se hace necesario fortalecer la praxis en el marco del mismo. En el Cuadro 4 se presenta la relación entre la realidad (ser) y el deber ser en el ámbito de los aspectos epistemológicos igualmente en el marco de la educación por competencias y el Horizonte Pedagógico Sociocrítico propuesto por la Universidad Simón Bolívar.

Cuadro 4. Relación entre la realidad encontrada (ser) y el deber ser desde los aspectos epistemológicos

Dimensión	Competencia / capacidad	Realidad (ser)	Deber ser
Didáctica	Proceso de enseñanza y aprendizaje	Se observa construcción del conocimiento de forma mecánica por medio de métodos de enseñanza y aprendizaje tradicionales que se encuentran desactualizados ya que la enseñanza está centrada en la solución de las diferentes ecuaciones mediante procedimientos fuera del contexto real.	Construcción del conocimiento en el marco del Horizonte Pedagógico Sociocrítico tomando en cuenta el contexto para la resolución de problemas de situaciones reales en función del aprendizaje significativo y la valoración auténtica del aprendizaje.

Fuente: Los investigadores.

Conclusiones

Con relación a la praxis de los profesores en el proceso de enseñanza y aprendizaje, los estudiantes la perciben de forma positiva, sin embargo se evidencia el uso de metodologías obsoletas que no cumplen con la propuesta pedagógica del Horizonte Pedagógico So-

ciocrítico, adicional a esto, en el proceso de aprendizaje son pocas las técnicas que emplean los estudiantes.

El proceso de enseñanza y aprendizaje está más centrado en la formación estática del área de conocimiento, lo cual conlleva a carecer de competencias blandas que fortalezcan la formación de ese ser social y crítico que desea formar la Universidad Simón Bolívar, visualizado en el perfil del egresado

El profesor actúa como único ente evaluador y no tiene en cuenta actividades como la autoevaluación, heteroevaluación, y la coevaluación, sin darle la oportunidad al estudiante de participar activamente como evaluador en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Frente a la formación planteada por la Universidad Simón Bolívar en su Proyecto Educativo Institucional, los resultados de la investigación demuestra que la praxis del profesor no se está desarrollando por medio de la formación por competencias, sin embargo se destaca el interés que demuestran por cumplir los objetivos institucionales y el apoyo que le brindan a los estudiantes en pro de mejorar o perfeccionar los conocimientos en el área.

Referencias

- Balbo, S, J. (2008). Guía práctica para la investigación sin traumas II. (2a ed.). San Cristóbal: FEUNET.
- Díaz, B, F. y Hernández, R, G. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw Hill
- Hernández, S, R., Fernández, C, C. y Baptista, L, P. (2014). Metodología de la investigación. (6a ed.). Bogotá: McGraw-Hill.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2008). Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior. Artículo en línea. Consultado el 4 de enero de 2016 en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf
- Navarro, C, L. (2009). Desarrollo, ejecución y presentación del proyecto de investigación. Caracas: Melvin.

- Proyecto Tuning (2006). Tuning Educational Structures in Europe: La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Recuperado de <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning04.pdf>
- Proyecto Tuning (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina: Informe final-Proyecto Tuning-América Latina. Bilbao: Universidad Deusto / Universidad de Groningen
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 13(2), 1-15.
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup. Recuperado de http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos_basicos_formacion_basada_competencias.pdf
- Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la formación superior: El enfoque complejo. Bogotá: Instituto Cife.ws. Recuperado de [http://cmappublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TXFX-1VKCoTM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20\(Sergio%20Tob%C3%B3n\).pdf](http://cmappublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TXFX-1VKCoTM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20(Sergio%20Tob%C3%B3n).pdf)
- Trejos, O. I. (2011). Hacia una verdadera relación entre un programa de ingeniería y el concepto de formación integral. Revista avances: investigación en ingeniería, 13(6), 45-62.
- UNESCO. (1998). La educación superior en el siglo XXI Visión y acción, Informe final. París: Autor
- Universidad Simón Bolívar. (2011). El enfoque de formación por competencias en el modelo pedagógico sociocrítico. Barranquilla: Autor.
- Universidad Simón Bolívar. (2015). Proyecto Educativo Institucional. Barranquilla: Autor.
- Universidad Simón Bolívar. (2015). El Horizonte Pedagógico Sociocrítico: una cultura reflexiva en la Universidad Simón Bolívar. Barranquilla: Departamento de Pedagogía, Universidad Simón Bolívar.
- Zabalza, M. A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

Capítulo 9

Perspectivas y pensamiento matemático desde las comunidades de aprendizaje^{*}

Mawency Vergel Ortega²,

Olga Lucy Rincón Leal³,

Juan Pablo Salazar⁴

*

Resumen

El desarrollo del pensamiento matemático, la resolución de problemas, generación de conocimiento, son características que los jóvenes requieren en su formación. Para responder a este reto, los educadores, la sociedad y la comunidad de la que forma parte deben integrarse y más allá del momento educativo en el aula, orientar procesos fuera de ella que conlleven al logro de competencias, metas y aprendizaje del joven. En este artículo, se expondrá una experiencia en una universidad ubicada en zona de frontera de Cúcuta.

Palabras clave: Pensamiento matemático, resolución de problemas, comunidades de aprendizaje.

* Ver página siguiente.

- 1 Capítulo resultado de investigación del proyecto “Estructura argumentativa en la Resolución de problemas matemáticos”, liderado por el grupo Altos Estudios de Frontera y la Maestría en Educación de la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta – Colombia y el Grupo de Investigación Euler de la Universidad Francisco de Paula Santander a través del proyecto: “Diseño de una Encuesta a través del modelo Servqual para evaluar los factores que influyen el uso del blog como recurso didáctico en la asignatura del cálculo de ingenierías en la UFPS”.
- 2 Licenciada en Matemáticas y Física. Especialista en Estadística Aplicada. Especialista en Informática Educativa. Magister en Educación. Doctora en Educación. Docente investigadora del Departamento de Matemáticas y Estadística de la Universidad Francisco de Paula Santander.
- 3 Licenciada en Matemáticas y Física. Especialista en Computación para la Docencia. Magister en Matemáticas. Docente investigadora del Departamento de Matemáticas y Estadística de la Universidad Francisco de Paula Santander. Correo: olgarincon@ufps.edu.co
- 4 Licenciado en matemáticas e informática. Especialista en la administración de la informática educativa. Magister en educación. Profesor investigador en categoría auxiliar y jefe del Departamento de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Email: j.salazar@unisimonbolibar.edu.co.

Perspectives and Mathematical Thinking from Learning Communities

Abstract

The development of mathematical thinking, problem solving, knowledge generation are characteristics that young people need in their training. To meet this challenge, educators, society and the community of which it forms part should be integrated and beyond the educational time in the classroom, guiding processes that lead outside to the achievement of competencies, learning goals and young. In this article, an experience in a university located in border area of Cúcuta be exposed.

Keywords: Mathematical thinking, problem solving, learning communities.

Introducción

Las comunidades de aprendizaje se constituyen en grupos de personas que se encuentran en un mismo entorno, virtual o presencial, unidas por un interés común de aprendizaje con diferentes objetivos pero con una meta en común, enseñar a generar conocimiento. Se basan en la actitud del maestro, en la confianza y en la disposición para compartir experiencias y conocimientos. Las experiencias que un docente adquiere en las aulas escolares, es la materia prima, con lo cual se nutren, por considerar que las comunidades de aprendizaje, son la hoja de ruta, con la cual se pretende desarrollar pensamiento matemático, mecanismos estratégicos que coadyuven a lograr niveles de aprendizaje cercanos a la excelencia en los alumnos.

En el ámbito internacional tres experiencias se destacan con más escuelas y resultados: a) Programa de Desarrollo Escolar (School

Development Program) el cual surge en 1968 en la Universidad de Yale. El promotor de esta experiencia es James Comer; las Escuelas aceleradas (Accelerated Schools) se inició en 1986 por Henry Levin, profesor de la Universidad de Stanford y director del Centro de Investigación Educativas (CERAS) de esa misma universidad; éxito para todos (Succes for All) que comenzó en 1987 en Baltimore en una cooperación entre Johns Hopkins University y el Departamento de Educación de la ciudad.

Es importante entender que aunado a ello, se crean y promueven programas, con la finalidad de mejorar la calidad de la educación, entendida, en términos prácticos, como el logro de los propósitos educativos fundamentales en cada nivel educativo. Cada uno de estos planteamientos, está apoyado en la inmensa necesidad de acudir a la reflexión crítica de los hechos pedagógicos cumplidos en una institución, con el ánimo de generar espacios de cambio y transformación, que permitan hacia el mediano plazo, modificar, tanto la mentalidad del docente, como la actitud del estudiante frente a su nivel de competencias.

Las comunidades de aprendizaje, constituyen una herramienta comprobada en el estímulo hacia el estudio, con lo cual, se definen competencias y habilidades, que van desde lo individual hasta lo colectivo y viceversa. La impronta de viejos modelos de aprendizaje ha sido un surco negativo contra el aprestamiento de competencias, porque estos, se quedaron en el ejercicio nemotécnico, como el reflejo tangible de un aprendizaje basado sólo en la memoria y en la facultad de recordación.

Marco teórico

Desde la perspectiva ontológica, en educación y en aprendizaje, indiscutiblemente no puede haber alumno sin maestro y viceversa. Así el aprendizaje sea canalizado mediante la estructura de las tecnologías de la información, siempre habrá detrás de ella, un maestro virtual que la ha producido, con miras a que otro beba de esa fuente. De otra parte, el desarrollo de las tecnologías de la información

y la comunicación (NTIC) y el agotamiento del modelo de sociedad industrial en la década de los 70 provocaron el paso a un nuevo paradigma social: la sociedad de la información.

En la sociedad informacional, lo que determina el éxito o fracaso de las personas u organizaciones es la capacidad de seleccionar información relevante y de procesarla para aplicarla adecuadamente (Andrade & Hernández, 2010). En la actualidad debilidades cognitivas aún persisten en los estudiantes a pesar de implementar diferentes modelos pedagógicos en el aula, se continúa observando cómo los profesores implementan el método tradicional, algunos se niegan a dejarlo; todo el poder del aparente aprendizaje, radica en la memoria y para medir este nivel de almacenaje de información, está la socorrida nota académica, que no todos los docentes aplican en su justa dimensión.

El educador, que es el animador de la ‘pareja’, le imprime caracteres peculiares y es quien, por su sola presencia y por la actitud que adopta desde el comienzo, suscita las reacciones del alumno (Contreras, Vergel & Martínez, 2015). La educación requiere de la simbiosis de dos personas como mínimo, para que el arte de enseñar y aprender, alcancen los beneficios mutuos que la actividad demanda. Piaget establece en su famoso paradigma constructivista, que el ser, es el principal elemento a reeducar. Sobre él y en nadie más que él, reside la voluntad o el rechazo para ser enseñado e instruido. Cada docente explicará la vida y los vínculos que se establecen en el aula según su posicionamiento (el modelo) que adopte en relación a la misma. Ese posicionamiento incluye aspectos que exceden lo académico. En el mismo aparece: lo ético, lo axiológico, lo ideológico, su historia de vida, su historia académica.

Desde la perspectiva Epistemológica, el modelo constructivo de Piaget, se considera una teoría científica, porque busca acercar al docente a las causas que motivan y originan la información, con las cuales, él se constituye en un agente eficiente para el aprendizaje del otro, ya que le ayuda a construir un criterio que le servirá para dirimir la pertinencia de lo que sabe, tanto porque se lo han enseña-

do y tanto, porque lo ha aprendido para la vida. De esta manera el receptor de la información, termina acercándose a la naturaleza del conocimiento. Los conocimientos se tejen en redes, simplemente, porque son redes. En esta línea de interpretación, las comunidades de aprendizaje juegan a consolidar una enseñanza desde la perspectiva de la mutualidad y la colaboración multiparticipativa, quizás porque entienden que la enseñanza es el eje vital, por donde se canaliza la inteligencia individual de los participantes.

Y es desde la Perspectiva gnoseológica, que los saberes tanto en lo particular como en lo general, son procesos inherentes a la naturaleza humana. Los hay previos, sistémicos y aprendidos, con los cuales el hombre pone a prueba su inteligencia y su capacidad de comprender. Pero resulta que gnoseológicamente, todo aprendizaje desde la característica del saber natural, proviene de la capacidad de entender el signo lingüístico, porque comprender es oralidad, es expresión no verbal, es sensibilidad para acomodar el signo, fuere este de la naturaleza que fuere, a los códigos de entendimiento para generar saber.

Metodología

La investigación sigue un análisis cualitativo, fenomenológico. La población estudio la constituyen 23.564 estudiantes de programas académicos ofertados por universidades en el municipio de San José de Cúcuta, Colombia. Seleccionados informantes clave, la conforman 59 jóvenes entre 18 y 25 años, estudiantes de cálculo diferencial.

La implementación de la estrategia las comunidades de aprendizaje se desarrollan en fases o etapas según Maria Luisa Jausi (2003), quien propuso las etapas:

- **Sensibilización:** en esta fase se informa al personal del propósito de la comunidad, se realizan varias sesiones en donde el tema central son las necesidades educativas, análisis de modelos educativos exitosos, consecuencias de la desigualdad educativa,

análisis del proceso de transformación del centro educativo en comunidad de aprendizaje.

- Toma de decisión: es la fase donde se asume el compromiso de implementar o no el proceso comunidad de aprendizaje y en la cual deben estar de acuerdo la mayoría de personas que trabajan en la institución y debe ser aprobado por el consejo directivo.
- Fase de sueño: en esta etapa inicia la fase de transformación del centro educativo, consiste en idear entre todos los agentes educativos la escuela ideal, en la que a todos les gustaría asistir, la escuela que todos los docentes quisieran tener para sus hijos... realizadas las diferentes aportaciones se hace consenso del centro que se quiere para todos.
- Selección de prioridades: se realiza un análisis del contexto y en función del contraste de la realidad con el sueño que se quiere alcanzar se seleccionan prioridades. Reflexionado sobre el propio centro educativo, se puede saber lo que se puede erradicar, potenciar o transformar. En este momento se priorizan las actuaciones concretas del proceso de transformación, identificando los cambios a hacer y estableciendo un conjunto de prioridades inmediatas en las que trabajar para conseguir estos cambios.
- Planificación: se elabora un plan de acción con los aspectos más relevantes a cambiar. Se establecen comisiones de trabajo para docentes y se trabaja sobre una prioridad determinada. Así cada grupo puede dedicarse al trabajo que se le asignó, para alcanzar los propósitos en menor tiempo.
- Puesta en marcha: en esta fase se inicia la puesta en marcha de las acciones planificadas en relación con cada prioridad. Se inicia un proceso de innovación y experimentación. Mediante la reflexión- acción se experimentan los cambios introducidos y se modifican los procesos, a partir de las conclusiones de los análisis y de las reflexiones realizadas

La evaluación de las fases realizadas se realiza a todos los niveles: tanto en las comisiones de trabajo como en las reuniones de la comunidad de aprendizaje. La evaluación tendrá en cuenta los datos obtenidos en los sectores implicados y será de carácter procesual.

Con estas fases de la comunidad de aprendizaje se pretende que los procesos de enseñanza mejoren y como Jackson, señala que el término ‘enseñanza’ es sumamente complejo por lo que es casi imposible llegar a una precisión terminológica contundente.

Al respecto y sobre esta duda especializada, cabe la pregunta: ¿existe alguna definición última e inmodificable de la enseñanza que podamos descubrir? La respuesta sería afirmativa, si se consideran unas variables de apoyo a dicho concepto, que a su vez, pudieran entenderse como refuerzo a la conectividad que la enseñanza tiene con la experiencia, para compartir los saberes aprehendidos y la lógica para dirimirlos (Acevedo, Flórez y Vergel, 2012).

Para Meirieu (2008), por ejemplo, la enseñanza no es una simple animación sino que tiene como propósito, hacer posible la demanda de los individuos efectuando una iniciación sistemática, poniendo a todos los sujetos en contacto con los objetos culturales y esforzándose por despertar el interés para hacer posible que sean capaces de realizar elecciones verdaderas en forma autónoma. En este sentido propone:

- Despertar ese deseo de aprender es en lo que deberían centrarse las prácticas de enseñanza.
- Crear el enigma y más aún, convertir un saber en enigma.
- Decir o enseñar lo suficiente a fin de que se entrevea el interés de lo que se dice así como su riqueza y callarse a tiempo para despertar el interés por el descubrimiento.
- Poner al alumno en una situación problema accesible y difícil al mismo tiempo que lo incentive a descubrir el secreto”.

Hallazgos

Resultados estudio de caso

Para el primer semestre del 2016 se matricularon 15291 estudiantes en la Universidad Francisco de Paula Santander, 39 de ellos ingresaron como población vulnerable. Un 98% de las familias de los jóvenes tienen ingresos inferiores a tres salarios mínimos; los promedios de ingreso muestran promedios por debajo de la media nacional en pruebas saber en matemáticas y lenguaje. Lo anterior muestra que los estudiantes que ingresan poseen necesidades de atención y asesoría especial en cada una de las asignaturas que cursan, en particular en cálculo. Las prácticas pedagógicas implementadas por el 80% de los profesores de cálculo en el I-2016, giran en torno a prácticas tradicionales caracterizadas por clases magistrales, debates, socializaciones, talleres, actividades lúdicas, trabajos grupales, evaluaciones, y actividades prácticas.

Tres componentes principales generaron las prácticas pedagógicas, actividades de formación, estructura metodológica del trabajo del profesor y valoración cuantitativa del estudiante. Respecto al conocimiento del enfoque implementado en la institución, de acuerdo a su proyecto educativo institucional, solo un 19,2% de los estudiantes no reconoció el enfoque dialógico crítico, 7,3% consideró que no eran precisas las competencias que desarrollaron los docentes. En torno a las fortalezas del enfoque, un 12,9% de los estudiantes comprendió mejor temas, 11,9% se permitió acceder al conocimiento científico; 9,2% indicó organización del conocimiento, el 6,9% consideró que las competencias le formaron para el futuro, un 3,3% ayudaron en la solución de problemas y el 2,6% manifestó que desarrollaron la capacidad de análisis. Solo un 4% de los profesores en el área de matemáticas trabajaron bajo el modelo de comunidades de aprendizaje para mejora continua de los procesos académicos.

Aportes significativos de las prácticas a través de las comunidades de aprendizaje, permitieron el desarrollo de competencias, según los profesores constituyeron, el facilitar el trabajo grupal, so-

lución de situaciones problematizadoras, interacción de los pilares de la educación, desarrollo de la capacidad crítica, capacidad de trabajo individual. Según los estudiantes, comunicación, proponer ejercicios prácticos, ofrecer nuevos métodos de trabajo, desarrollo de proyectos, asesoría interdisciplinar, desarrollar habilidades lógicas, contextualizar conocimientos, desarrollo a nivel personal, desarrollo de habilidades comunicativas, valores, promover la investigación. Los estudiantes asocian prácticas docentes con experiencia de vida de los mismos.

Las personas configuran su identidad docente a medida que van narrando su historia de vida; al realizar entrevistas se infiere que “el cómo nos pensamos y cómo nosotros y los otros hablan acerca de quiénes somos”, determina formas de actuar y percibir la realidad y proyectarla a los estudiantes. Se observa como publicaciones de los docentes tienden hacia la simetría o equilibrio entre generación de artículos o proyectos que promueven la investigación en los estudiantes y/o la reflexión teórica

Así mismo, la inclusión de prácticas comunicativas, a través de video conferencias, elaboradas por los propios estudiantes mejoró la estética y creatividad de los mismos. Esa relación estética se logró a través de objetos, conceptos y procedimientos que buscaron provocar lo estético en las matemáticas bien desde aprendizaje en aspectos básicos como conjuntos, cónicas, proporciones, funciones, con la razón áurea, la teselación, la antropometría, la simetría, el fractal, la paradoja, modelamiento de funciones, la geometría proyectiva o el cubismo. No obstante, la experiencia estética no surge sólo del objeto, sino más allá del objeto, en la relación que el sujeto establece con el objeto.

Los profesores tienen la percepción de que la educación a través de las comunidades de aprendizaje entendida como el conjunto de prácticas sociales mediante las cuales los grupos promueven el desarrollo y la socialización de experiencias de sus miembros, vinculando la familia en todo el proceso. Y esto, conlleva redefinir funciones, competencias y responsabilidades de los diferentes escenarios,



Imagen 1. Evidencia de las experiencias de aprendizaje. Fuente: Autores.

políticas educativas, estrategias y agentes educativos, así como a potenciar el establecimiento de un compromiso entre toda la comunidad académica en torno a esta redefinición hacia la construcción de un conocimiento colectivo como contexto, plataforma y apoyo a los procesos individuales de aprendizaje. Las comunidades de aprendizaje poseen particularidades según el contexto, las características de los profesores, sus experiencias previas o historias de vida, hablan de grupos de personas con diferentes niveles de experiencia, conocimiento, que aprenden mediante su implicación y participación en actividades auténticas y culturalmente relevantes, gracias a la colaboración que establecen entre sí, a la construcción del conocimiento colectivo que llevan a cabo y a los diversos tipos de ayudas que se prestan mutuamente.

En este sentido, las comunidades de aprendizaje constituyeron un grupo de profesionales que se implican activamente en procesos colaborativos de formación integral en modelado o resolución de problemas de cálculo para el presente caso, apoyándose en experiencias exitosas y el conocimiento al mismo tiempo compartido y distribuido entre todas ellas.

Hay cuatro factores, que son la base para que los saberes se constituyan en códigos de aprendizaje: el docente, el alumno, el problema de comunicación y el contenido comunicado con dirección al entendimiento de quien funge como receptor. Todos interactúan en forma dinámica gracias a un proceso de comunicación, que tiene como base la lingüística. El alumno logra resolver un problema de comunicación, cuando sabe establecer relaciones significativas entre los recursos que le ofrece el docente (la información) y los problemas de comunicación, que este proceso produce, derivándose en enseñanza. Un alumno avanza en comprensión, cuando logra que estos aprendizajes, se conviertan en saberes que puede aplicar a otras situaciones y problemas no previstos en el planteamiento original del docente. Lo que define al docente experto del novato es saber qué estrategias qué recursos, qué contenidos y con qué lenguaje debe abordar esos contenidos a fin de hacer más efectivos para ayudar a sus alumnos a resolver un problema en una situación determinada.

Esta base conceptual, concibe el proceso de comunicación, como el conocimiento gnoseológico de la enseñanza aprendizaje, ya que esta fusión es posible, gracias al funcionamiento de sistemas de control que el yo consciente ejerce contra la comunicación: como vehículo natural del aprendizaje. Si se considera que la enseñanza y el aprendizaje tienen una relación causal, los saberes se instalarán en el alumno, sin que él lo perciba como una relación de fuerza entre el saber y el conocer. Pero si por el contrario, nos posicionamos en la idea de que la enseñanza debe ser inoculada como una inyección forzada, los resultados en el aprendizaje resultan vacuos y ausentes de la disquisición racional del que aprende para la vida.

Las dimensiones económicas, sociales y culturales y sus parámetros son diferentes para los distintos sistemas o grupos humanos en cuanto a su estratificación social, cultural o etaria atribuyendo valores diferentes a determinados aspectos ambientales.

En paralelo con esta diferenciación hay variaciones marcadas en la percepción, apreciación y valorización del ambiente. Para García (2003) el ambiente es el conjunto de factores externos, recursos y condiciones, que actúan sobre un organismo, una población, una comunidad. La modernización se constituye como el paradigma deseado dominante. Se parte del concepto del medio ambiente como el medio en el cual se desarrolla como eje central la vida, se puede considerar desde una visión antropocéntrica, y espacio como medio centrado en lo biológico como sustento de la vida en general, desde una visión biocéntrica. La institución se constituye en el lugar donde interactúan factores diversos, sociales, económicos, políticos, culturales y naturales, una visión holística, concebida desde la complejidad.

Es prioridad en las comunidades de aprendizaje la formación de familias y familiares. En la actual sociedad el aprendizaje depende cada vez menos de lo que ocurre en el aula y cada vez más de la correlación entre lo que ocurre en las aulas, en las casas. La formación que se da a las personas adultas que conviven con el estudiante en el aula (profesorado) orienta y fomenta su aprendizaje, pero aún lo hace mucho más la formación que se da a las personas adultas con las que conviven en sus domicilios (familiares).

En las comunidades de aprendizaje las tics son utilizadas unas horas por estudiantes, otras junto a docentes en interacción de asesoría y acompañamiento, otras horas por sus familiares y otras horas por las familias, es decir, conjuntamente alumnado y sus familiares. El aprendizaje depende cada vez más de las interacciones de los jóvenes que tienen con todas las personas que se relaciona y, como parte de ellas, con sus familiares. La coordinación de los diferentes agentes de aprendizaje aumenta mucho el rendimiento escolar y fortalece las redes de solidaridad y los objetivos igualitarios.

Conclusiones

Las comunidades de aprendizaje constituyeron un grupo de profesionales que se implican activamente en procesos colaborativos de formación integral en modelado o resolución de problemas de cálculo para el presente caso, apoyándose en experiencias exitosas y el conocimiento al mismo tiempo compartido y distribuido entre todas ellas.

El aprendizaje depende cada vez más de las interacciones de los jóvenes que tienen con todas las personas que se relaciona y, como parte de ellas, con sus familiares.

Hay cuatro factores, que son la base para que los saberes se constituyan en códigos de aprendizaje: el docente, el alumno, el problema de comunicación y el contenido comunicado con dirección al entendimiento del estudiante.

Comunidades de aprendizaje permiten la integración en forma dinámica de todos los actores del proceso de formación, gracias a un proceso de comunicación, que tiene como base el sentido de pertinencia institucional y el amor a la profesión por parte del docente.

Referencias

- Acevedo, C., Flórez, E. y Vergel, M. (2012). Teoría de contacto aplicada al mecanismo leva-palpador cilíndrico. Ley de desplazamiento diseñada por curvas de Bézier. Bogotá: Universidad Nacional De Colombia
- Andrade, R. & Hernández, S. (2010). El enfoque de Competencias y el currículum de Bachillerato en México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1): 481-508.
- Contreras, M. Suarez, J. Vergel, M. (2015). Percepciones sobre el espacio público y educación ambiental de población que habita en la Avenida Guaimaral de la ciudad de Cúcuta. *Educación Internacional Lengua y Cultura*. Cali: SELLO Editorial Editorial REDIPE.
- Vergel, M., Isidro, H. y Martínez, J. (2015). Desarrollo del pensamiento matemático en estudiantes de cálculo integral su relación con la planificación docente. *Revista científica*, 23, 17-29. <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.RC.2015.23.a2>

Sección IV

De las prácticas pedagógicas en lenguaje

Prólogo

El lenguaje como principal elemento de distinción entre el ser humano y las demás especies es concebida legalmente como una área fundamental y obligatoria en la formación del estudiante. Es esta facultad la que le permite al hombre catalogarse como ser racional; es la capacidad de comunicarse de manera sistemática y comprensible mediante el uso del lenguaje para vivir en comunidad, el propósito educativo de esta área. Se puede considerar que el lenguaje es una de las capacidades que más ha marcado la evolución de la especie humana, ya que gracias a él los seres humanos han logrado crear un sin número de significados que han permitido buscar respuestas al porqué de su existencia, interpretar el mundo y transformarlo de acuerdo a sus necesidades, construir nuevas realidades, establecer acuerdos de convivencia y expresar sus pensamientos y sentimientos.

La educación como proceso de formación integral debe asegurar el desarrollo de la competencia comunicativa, entendida esta como la capacidad de llevar a cabo un proceso de comunicación efectivo: usando los conectores adecuados para entender, elaborar e interpretar los diversos eventos comunicativos, teniendo en cuenta no sólo su significado explícito o literal, lo que se dice, sino también las implicaciones, el sentido explícito o intencional, lo que el emisor quiere decir o lo que el destinatario quiere entender. Es preciso considerarla como el puente de adquisición del conocimiento y su transformación, así pues, es en el aula de clase donde se deben propiciar ambientes significativos en los cuales cada individuo haga uso de este instrumento y exprese sus ideas, sentimientos, emociones,

etc., atendiendo a los diferentes niveles de desarrollo de las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir, pensando desde un enfoque comunicativo que comprenda todos los elementos necesarios para el desarrollo cognitivo del estudiante.

De esta manera desde el aula, el rol docente debe propiciar el desarrollo de habilidades comunicativas -escuchar, hablar, leer, escribir y pensar- y más allá habilidades de pensamiento-identificación, descripción, comparación, clasificación, relación- más que la apropiación de elementos de la lengua. Y es por esta razón, que se realizan acertada y oportunamente múltiples investigaciones tendientes a caracterizar las prácticas pedagógicas en el área de Lenguaje con el propósito de reconocer la pertinencia de las prácticas Pedagógicas como espacio propicio para la formación en competencias en ámbito público de la educación.

Como resultado se estructuran doce capítulos que desde distintas perspectivas de la enseñanza de la lengua castellana pretenden reconocer la presencia de los saberes Disciplinarios, Pedagógicos y Didácticos de los docentes de Lengua Castellana. Concepciones enmarcadas en lógicas funcionales de los docentes y su coherencia frente a la Apuesta Educativa Institucional, de otra parte, estas investigaciones dan cuenta de los elementos didácticos apropiados e implementados en el aula.

Andrea Johana Aguilar Barreto
Doctora en Educación, UPEL. PhD ©,
Innovación Educativa y TIC
Investigadora Universidad Simón Bolívar

Capítulo 1

El desarrollo de la competencia escritora: a partir del uso pedagógico del video¹

*Irma María Ortega González²,
Andrea Johana Aguilar Barreto³*

Resumen

Partiendo de reconocer que en la actualidad los niños y jóvenes están expuestos al uso de varios medios de comunicación y tecnológicos, que motivan y facilitan los aprendizajes, algunos de ellos hacen uso de las inteligencias múltiples de sus usuarios y es ahí donde intervienen mayor número de los órganos de los sentidos haciendo de esta una oportunidad para aprender más y con mayor facilidad. Y con el propósito de enriquecer las opciones didácticas en el aula, a través de un ejercicio experimental de mediación del video como herramienta en el acto educativo, se presenta el siguiente documento. La mediación pedagógica del video en el grupo experimental mejoró significativamente las características de la composi-

-
- 1 Capítulo resultado del proyecto de investigación Miradas hacia la transformación educativa en Colombia. Adelantado por el grupo ALEF, Altos Estudios de Frontera (ALEF).
 - 2 Licenciada en educación básica y Lengua Castellana, Universidad Francisco de Paula Santander; Magíster en prácticas pedagógicas, Universidad Francisco de Paula Santander, Especialista en Desarrollo autónomo, Universidad Nacional Abierta a distancia
 - 3 Abogada, Universidad Libre. Administradora, ESAP. Licenciada en Lengua Castellana, Universidad de Pamplona. Doctora en Educación, UPEL. PhD (c), innovación educativa y TIC, Especialista en Orientación de la conducta, Universidad Francisco de Paula Santander. Especialista en Administración Educativa, UDES.

ción en cuanto a: el contenido, organización y ortografía, por lo tanto, esto permite tener avances en el mejoramiento de la competencia escritural.

Palabras clave: Competencia escritora, video, herramienta didáctica, didáctica.

The Development of the Competition Writer: from the Pedagogic Use of the Video

Abstract

Dividing of admitting that at present the children and young women are exposed to the use of several mass media and technological, that motivate and facilitate the learnings, some of them they use the multiple intelligences of his users and it is there where they control major number of the organs of the senses doing of this opportunity to learn more and with major facility. And with the intention of enriching the didactic options in the classroom, across an experimental exercise of mediation of the video as tool forthwith educationally, one presents the following document. The pedagogic mediation of the video in the experimental group improved significantly the characteristics of the composition as for: the content, organization and spelling, therefore, this allows to have advances in the improvement of the competition escritural.

Keywords: Competition writer, video, didactic, didactic tool.

Introducción

Se debe enseñar a escribir como verbo transitivo, esto es, a través de la práctica de escritura de textos con propósitos auténticos y para audiencias reales. Se debe enseñar a escribir escribiendo variados tipos de textos: ensayos, monografías, informes, descripciones, narraciones, resúmenes, reflexiones, análisis, entre otros.”

Cassany (p. 62).

Conociendo que los seres humanos tienen unas necesidades propias de comunicación se hace necesario estimular el desarrollo de las competencias comunicativa como es leer y escribir, sabiendo que el acto de escuchar y hablar es innato pero que aun así se hace necesario estimular para desarrollar habilidades y destrezas como la oralidad que influye en la producción textual oral y escrita

Dentro de estos procesos de comunicación la escritura se hace aún más compleja porque requiere de la apropiación de los componentes semántico (significado), sintáctico (forma) y pragmático (práctica), para generar un texto comprensivo, coherente, con significado y que responda al acto de comunicativo lector-escritor

La comunicación escrita según Niño (2003) tiene más exigencias que la comunicación oral. Frente a ello, el autor destaca como aspecto importante: “Leer y escribir no es simplemente el uso de letras, es un acto donde se captura y se interpreta un mensaje dándole un significado basado en el conocimiento y experiencias de cada individuo receptor” (p. 120).

Marco teórico

Competencia escritora

La escritura es una forma de comunicación que a lo largo de la historia le ha dado la oportunidad al ser humano de acercarse y relacionarse con la realidad mediante diferentes formatos, ya sea desde la fantasía de una narración, la objetividad de una noticia, la persua-

sión de un artículo argumentativo o la propuesta gráfica de una historieta. A través de ella, se han imaginado mundos futuros, se han divulgado a todo el mundo acontecimientos inolvidables que han trascendido debido a ésta como evidencia, se han conocido otros lugares o paisajes sin arribar a ellos, se han declarado y transmitido sentimientos. En fin, a través de ella se puede aprender, imaginar, reflexionar y gozar de la belleza de la realidad o de la invención

El proceso escritor es una habilidad comunicativa ineludible en la escuela. De ahí que el desarrollo de una producción textual fluida, coherente y significativa debe ser una tarea constante e interdisciplinaria. Por ello, es importante que los docentes sean buenos escritores y planteen propuestas pedagógicas que motiven y faciliten la adquisición de este aprendizaje.

Teniendo en cuenta que la competencia escritura es una de las competencias más difíciles de abordar en la enseñanza, es necesario la innovación en las prácticas pedagógicas a través de la incorporación en el aula de los medios audiovisuales, como lo afirma Gimeno, citado por Cabero (1991): “Los medios tienen tres funciones básicas: motivadora, portadora de contenido y estructurante” (p. 198). Surge la propuesta de implementar el uso pedagógico del video dentro de este proceso.

Ferrés (2008) respalda el concepto que “la imagen del video “garantiza el aprendizaje” si se muestra más interesante para los estudiantes ya que éste es un medio que: “modifica los procesos profundamente” (p. 174). los cuales, eran antes más complejos de llevar a cabo, pues los jóvenes de hoy nacieron en una nueva era, en un mundo ágil, rápido, nada comparado con la época pasada que era de corte más electrónica, y que en la actualidad cobra mayor fuerza la revolución tecnológica, que permite aprender mancomunadamente.

A través de estos medios, el estudiante puede experimentar conocimiento de una manera diferente a la generada con la utilización de fuentes de referencia tradicionales. El acceso a estos recursos incide positivamente en la disposición que muestran los alumnos para

profundizar y enriquecer su conocimiento indagando más fuentes de información. Con el soporte de este engranaje interactivo, la curiosidad e imaginación del estudiante se transforma en un poderoso dispositivo capaz de irrumpir en amplios dominios del saber.

Se hace necesario la creatividad del docente y el compromiso por la innovación e implementación de nuevas estrategias de enseñanza, la incorporación de recursos y herramientas del contexto de los estudiantes como es el acercamiento a los nuevos equipos electrónicos, el uso de los videos juegos y otros medios que permiten la interacción y en algunos casos el autoaprendizaje. Estas herramientas orientadas con fines pedagógicos hacen de las aulas un ambiente motivador, las imágenes acompañadas de contenidos y artificios sonoros producen en los estudiantes sentidos que no solo ejercitan la memoria y el recuerdo; abriendo un sinnúmero de posibilidades que pasan por la capacidad de crear y construir nuevas propuestas necesariamente desde la escritura.

Eco (citado por Sánchez, 2009) propone que “la imagen se ha constituido en el medio para conducir la educación de los pueblos” (p. 198). El video produce efectos en los seres humanos. En la escuela, el video ha ganado un espacio significativo sin perder su carácter inicial de entretenimiento, convirtiéndose en un recurso vigente dentro del campo pedagógico en la actualidad. El video pese a su carácter instrumental, ha permitido hacer una contribución al desarrollo de habilidades y al tiempo es un mediador para la adquisición de saberes. Son varias investigaciones ya citadas que muestran al video en un escenario pedagógico planeado, dirigido, centrado en el objetivo de la clase y ajustado a la metodología del maestro.

Según lo afirma Sánchez (2009) “la escuela debe propiciar ambientes en los cuales el estudiante aprenda a mirar y no solamente ver” (p. 207). Es necesario hacer de la mirada, un acto más consciente y reflexivo, proceso que contribuirá a mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Es así, como es fundamental que el maestro se apropie del uso pedagógico de la imagen y elabore estrategias variadas que motiven al estudiante a ser un generador de experiencias en el aula

que incrementen el desarrollo de competencias y conceptualizaciones aprendidas.

Se habla de un uso pedagógico del video cuando este no actúa por sí solo, sino que requiere de la intervención pedagógica del maestro con una intencionalidad, es decir a partir de un proceso de planeación que inicia con el conocimiento del material audiovisual que se pretende emplear, relacionarlo con los intereses de los estudiantes y las temáticas a abordar, para hacer los respectivos cortes y reflexiones o intervenciones dirigidas que conlleven a los estudiantes a apropiarse de las imágenes y audios que posteriormente van a reflejar en el acto escritor para lo cual el maestro elabora una serie de actividades (guías, talleres, fichas) que permiten hacer uso de la producción escrita con la seguridad que se requiere y la motivación a producir textos escritos desde cualquier tipología textual.

Los estudiantes son quienes desarrollan las competencias y las estrategias a través de la realización de distintas tareas, actividades y procesos necesarios para participar con eficacia en situaciones comunicativas, y para ello cuentan con las TIC en general y el uso del video en particular. De este modo, mediante el uso del video en el aula, se puede acudir a la empatía, aproximándose a situaciones de la vida real para analizar los comportamientos de los personajes, juzgarlos y ponerse en su lugar. Además, se puede investigar, crear aprendizaje significativo y duradero, de acuerdo a la metodología que utilice el docente en la que incorpore el video en el aula para fortalecer las competencias comunicativas.

Varias investigaciones entre ellas la de la Universidad de Santiago de Compostela, España, desarrollada por Cebreiro y Fernández (2003) titulada: *La integración de los medios y nuevas tecnologías en los centros y prácticas docentes*, al analizar el papel que le otorgan los profesores a los diferentes medios en la enseñanza, los usos que hacen de éstos medios y conocer las principales dificultades con las que se encuentran para su integración educativa, se destacan como resultados: Los medios audiovisuales son utilizados con más frecuencia que los medios informáticos y nuevas tecnologías; el video, es el

medio más utilizado (frente a otros que propician exclusivamente usos transmisores de información y motivadores) (Cabero, 1989) y la imagen en movimiento es sin lugar a dudas la opción preferente del profesorado como recurso en sus prácticas.

En consecuencia, esta investigación permitió afirmar que los profesores utilizan los medios para muy pocas y muy elementales funciones dentro de sus prácticas. Destacan como usos más frecuentes los relacionados con la motivación y transmisión de información (captar la atención y motivar a los alumnos, presentar información, facilitar el recuerdo, permitir acceso a más información...) y como menos frecuentes otros más innovadores o vinculados a las posibilidades de interacción que ofrecen los medios (evaluar conocimientos/habilidades, trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales, propiciar relaciones profesor/alumno, ofrecer feed-back...).

Según la investigación anterior, dentro de los recursos audiovisuales más utilizados en el aula está el video, clasificado generalmente como didáctico, con la función principal de producir aprendizajes en los observadores. Por su parte el uso pedagógico del video es un poderoso medio para el aprendizaje por su función motivadora, mediadora y por contribuir a mejorar el aprendizaje significativo

Cuando se da al video un uso didáctico surgen problemas relacionados con exceso de información, selección de la información, comprensión espacio-temporal, interpretación de la información, complejidad de la estructura narrativa, variedad de códigos, credibilidad de la información, tensión emocional y educación del gusto (Campuzano, 1992). Para los cuales, el autor enuncia como adecuadas soluciones:

- Selección de fragmentos (dosificación)
- Analizar la información
- Valoración de dificultades y ayuda del profesor
- Aclaraciones previas y centrar la atención
- Selección de bloques/Modificación de secuencia
- Análisis por capas/Valoración de dificultades

- Desmitificación del medi
- Uso de documentos conocidos
- Cuidar la calidad estética (p. 19).

Esto solo se puede dinamizar en el aula en la medida que se dé un uso pedagógico del video, a través de la manipulación del material por parte del docente para lograr la selección de información y la superación de las dificultades que se presentan cuando se asume el video sólo como un material didáctico. Pues es de reconocer las bondades de este medio empleado con una intencionalidad desde un proceso organizado de planeación; tales bondades permiten la información, Motivación, expresión, evaluación, intercambio y uso de varios lenguajes y la recreación en la creación de videos.

Según lo que expresa Ferrés (citado por Martínez, 2010): No se trata de partir de la realidad para llegar al video, sino de partir del video para llegar a la realidad. O, para ser más exactos, partir de la realidad para, con la mediación del video, llegar nuevamente a ella (p. 22).

El autor anteriormente mencionado ha establecido algunas funciones del video dentro del proceso de enseñanza que permiten al maestro hacer uso continuo de este recurso y abordar diferentes temáticas inclusive teniendo en cuenta la edad de sus estudiantes este medio audiovisual se puede implementar y desde la intencionalidad del maestro este desarrolla cualquiera de las siguientes funciones como:

- Informativa. Con una clara alusión a la presentación de los contenidos adecuándose a las necesidades del grupo-clase.
- Motivadora. En la línea de la emotividad y la gratificación en los narratorios, los cuales verán incrementado su interés por determinada temática.
- Lúdica. Se pone de manifiesto la capacidad de provocar deleite con que cuenta el video, tanto viéndolo, como haciéndolo.
- Expresiva. Una manera muy particular de dar a conocer creaciones de los otros, interesando el que dé cuenta de igual modo que el cómo se narra.

- Evaluativa. Cuando el video se utiliza para valorar una conducta determinada.
- Investigadora. La investigación de temas afines o, también cabría interpretarse como un gesto de valoración hacia uno y los otros.
- Metalingüística. Uso e integración de varios lenguajes, lo que implica su conocimiento.

Así mismo, el video ofrece múltiples modalidades de uso en el aula, donde no solo cuenta su calidad y perfección, sino el impacto que se logra con su aplicación, es decir, qué tan eficaz es el dispositivo para alcanzar los objetivos planeados. Frente a esto, Ferrés (1994) en su texto “video y educación”, presenta seis modalidades de uso didáctico del video:

- El video-lección: equivale a una clase magistral, pero el educador es sustituido por el programa de video.
- El video apoyo: diapositivas de apoyo. Imágenes aisladas en movimiento.
- El video proceso: los alumnos son protagonistas y/o creadores. Al sentirse implicados se genera un estímulo para la creatividad.
- El programa motivador: se basa en la pedagogía del después, el aprendizaje se realza básicamente en el trabajo de explotación posterior al visionado. El programa motivador puede obtenerse ya elaborado o puede elaborarlo también el propio profesor.
- El programa monoconceptual: programas mudos que no exceden los 4 ó 5 minutos de duración. Y se ciñe a un solo tema muy concreto. El profesor lo puede colocar, para lograr un punto de apoyo, cubrir una laguna o completar una enseñanza.
- Video interactivo: programa de video en el que las secuencias de imágenes y la selección de los mensajes están determinados por las respuestas a su material” (p. 33).

Cada una de estas modalidades de uso, pueden ser muy favorables en la práctica educativa, sin embargo, de acuerdo a la pers-

pectiva que el docente tenga de su área y de sus estudiantes, puede escoger una o varias maneras de uso, para alcanzar el fin deseado. Dentro de ellas el video proceso, y el programa motivador, se presentan como una de las aplicaciones más innovadoras a nivel pedagógico, ya que éstas implican competencias básicas del aprendizaje, como saber hacer y saber pensar, con una alta carga de motivación, lo cual permite a los niños y jóvenes en formación apropiarse de saberes útiles en sus diferentes ambientes de aprendizaje, y a la vez ser protagonistas y creadores en su proceso educativo. De ahí la pertinencia de usar el video como programa motivador que orienta precisamente al mejoramiento de la competencia escritural.

Metodología

Para dar inicio a la investigación se escogieron dos grupos de manera aleatoria: grupo control que recibieron la intervención del texto y el grupo experimental el video. Estos dos grupos sometidos a un pre-test, seguido de un tratamiento con la intervención de la estrategia y evaluados con el pos test, a través de la “Rúbrica para evaluar las características principales de la composición”. Una rúbrica es una pauta que explicita los distintos niveles posibles de desempeño frente a una tarea, distinguiendo las dimensiones del aprendizaje que están siendo evaluadas y, por lo tanto, los criterios de corrección. Si bien frecuentemente se utilizan en escritura, las rúbricas sirven para evaluar cualquier producto respecto de un objetivo esperado.

Hallazgos

Implementación de la estrategia en la investigación: “uso pedagógico del video”

Conociendo todas las posibilidades de implementación del video en el aula de clase con resultados que evidencian los avances en los procesos de aprendizaje, la motivación que genera, las habilidades que desarrolla en el estudiante y la facilidad en los procesos

de enseñanza, fue llevada esta herramienta a la aplicación dentro de un proceso de investigación para favorecer el desarrollo de la competencia escritora en los estudiantes de algunas instituciones Educativa de la ciudad; con la intervención del modelo instruccional de Elena Dorrego. Se define el medio instruccional como: “Aquel individuo, equipo o material que transmite la información requerida para el logro de un determinado aprendizaje. Así el profesor, un video, un material impreso... son ejemplos de medios instruccionales cuando transmiten el mensaje requerido en una situación Instruccional” (Dorrego, 1993). En este caso, el medio Instruccional utilizado fue el video. Se seleccionó este medio por su carácter audiovisual que facilita la inclusión de diferentes tipos de eventos.

Es el diseño instruccional un proceso en donde se analizan y organizan estrategias de enseñanza aprendizaje que, junto al proceso de la evaluación, y de la mano con la tecnología conforman la creación de una educación con sentido digital, que se dirige a potenciar las experiencias de aprendizaje en los estudiantes de manera mucho más exitosa y satisfactoria. Es decir, este modelo busca crear una armonía entre la didáctica y las teorías pedagógicas del aula, para crear y construir conocimiento.

Según Velásquez (2007): La rúbrica facilita la calificación del desempeño de los estudiantes, en áreas que son complejas, imprecisas y subjetivas, a través de un conjunto de criterios graduados que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos y/o competencias logradas por el estudiante (p. 2).

Esta rúbrica es un instrumento que ofrece descripciones del desempeño de los estudiantes en diferentes criterios a partir de un aumento progresivo de niveles que se corresponden con los objetivos de aprendizaje que define el profesor y permite dar consistencia a la evaluación. La consistencia es particularmente útil cuando aquello que se está enseñando es una habilidad compleja y multidimensional, como la escritura.

A través de la rúbrica: llamada “características principales para una composición”, permite ver el nivel de dominio de los estudiantes

con relación a las cinco características de una composición escrita como son: contenido 30%, organización 20%, vocabulario 20%, uso el lenguaje 25% y ortografía 5%. El cual es empleada para el caso de esta investigación.

La aplicación del instrumento de pre-test tanto en el grupo control como en el experimental consistió en un ejercicio de escritura libre a partir de una secuencia de imágenes, teniendo en cuenta las siguientes indicaciones:

- Definir un tema, conflicto o idea central a desarrolla
- Incluir una serie de personajes y atribuirles características y eventos claves.
- Las ideas deben expresarse en forma clara, completa y coherente.
- Toda historia tiene un título relacionado con el contenido del texto.
- Las narraciones tienen una estructura lógica: inicio o situación inicial, nudo o desarrollo, desenlace o cierre.
- Usar una variedad de palabras, evitando repetir los mismos términos.
- Cuidar la concordancia entre las palabras: género – número – tiempos verbales.
- Escribir correctamente, aplicando reglas ortográficas y de puntuación.
- Usar descripciones y diálogos.

Una vez realizado el primer momento del pretest y con igualdad de condiciones los dos grupos objeto de estudio se dió aplicación a la intervención del video para el caso del grupo experimental y el uso del texto que contiene la misma historia para el grupo control. En ambos casos se dieron igualdad de condiciones en aplicación y desarrollo de actividades.

Cada uno de los grupos recibió cuatro de intervenciones y la aplicación y desarrollo de las mismas estrategias que implicaban la

composición de textos escritos donde se pretendía abarcar los componentes del lenguaje; cada momento con una intencionalidad desde lo semántico, sintáctico y pragmático, pero en cada una de estas intervenciones llamadas momentos se visualizaba la legibilidad de los trazos, normas básicas de ortografía y redacción coherente.

- Primer momento:
 - Identificación de elementos del texto narrativo (personajes, idea principal, lugares y tiempos).
 - Estructura de la carta (texto epistolar).
 - Utilización de calificativos
 - Legibilidad de los trazos.
 - Normas básicas de ortografía.
 - Redacción coherente.
- Segundo momento:
 - Secuencia narrativa
 - Uso de signos de puntuación.
 - Establecimiento de semejanzas y diferencias.
 - Descripción: uso de adjetivos.
 - Legibilidad de los trazos.
 - Normas básicas de ortografía.
 - Redacción coherente.
- Tercer momento:
 - Secuencia narrativa
 - Vocabulario: sinónimos
 - Uso del diálogo como recurso de la narración.
 - Uso de signos de puntuación.
 - Concordancia en contextos oracionales.
 - Legibilidad de los trazos.
 - Normas básicas de ortografía.
 - Redacción coherente.

- Cuarto momento:
 - Identificación de elementos del texto narrativo (personajes, eventos, idea principal, lugares y tiempos).
 - Estructura narrativa.
 - Aplicación de tiempos verbales.
 - Legibilidad de los trazos.
 - Normas básicas de ortografía.
 - Redacción coherente

Una vez finalizada la etapa de intervención se dio la aplicación del pos test con las mismas características del test inicial o pretest. Realizado el análisis de los resultados se puede concluir que existen diferencias significativas en todas las características de la composición. En otras palabras, todas causan la mejora en la competencia con la intermediación pedagógica del video y en orden de influencia se encuentra contenido, uso del lenguaje, organización, vocabulario gramático, y por último ortografía.

La estrategia aplicada es válida en diferentes contextos. Las desviaciones estándar son muy similares lo que indica resultados entre individuos con muy poca variación, es decir, que la mejora fue pareja en los individuos objeto de estudio, en otras palabras, todos mejoran en la misma proporción

Se pudo observar que, durante la aplicación de esta estrategia en el grupo experimental, los estudiantes del grado quinto manifestaron atención e interés para observar cada uno de los capítulos del video y participar en los cortes que se establecieron con intención pedagógica. Puesto que las respuestas acertadas a cada uno de los interrogantes demostraron la comprensión de los cuatro capítulos de la historia.

Fernández, Sarramona y Tarín (1997) afirma que "...el video educativo se considera como un excelente recurso didáctico porque aumenta la atención del alumno y, en consecuencia, promueve un mejor aprovechamiento de la información".

Para el desarrollo de la competencia escritural a través de la mediación pedagógica del video se empleó el diseño instruccional para la planeación de actividades secuenciales que permitieron el correcto uso de este material ya que según Dorrego (1994) el diseño instruccional es: Un proceso sistemático que permite analizar las necesidades y metas de la enseñanza y a partir de esta análisis se seleccionan y desarrollan las actividades y recursos para alcanzar esas metas, así como los procedimientos para evaluar el aprendizaje en los alumnos y para revisar toda la instrucción.

Durante la aplicación de estas cuatro guías se pudo observar inicialmente una gran motivación por el desarrollo de las mismas, pero igualmente se pudo percibir la dificultad que tenían los estudiantes en cuanto a la producción textual en los diferentes numerales de la guía, es decir: para redactar una carta, argumentar una idea, describir un lugar o proponer un final diferente. Es aquí según Romero (1996) quien ha argumentado que los diferentes sistemas simbólicos que maneja el video facilitan el recuerdo y la comprensión de la información.

Dentro de estas guías se planearon y realizaron actividades de mecanización y adquisición de nuevos aprendizajes gramaticales, tales como normas ortográficas, características de la descripción, elementos de la narración, tiempos verbales, coherencia, secuencias narrativas, organización del texto entre otros. Teniendo en cuenta que Albarrán y García (2010) en su investigación “el proceso de enseñanza de la composición escrita adaptado a la evolución del aprendizaje de la escritura de los estudiantes” resaltan que “la composición escrita ha surgido como un producto de los conocimientos gramaticales”.

En cada guía de aprendizaje se finalizó con el Feedback, la retroalimentación, la aplicación de la retención y la transferencia, es estos momentos de la guía, los estudiantes expresaron sus pensamientos y sentimientos dejando ver su lado sensible; en este sentido de acuerdo con Ferrés (2008) “el receptor se ve siempre tan identificado con los mensajes en los medios debido a que estos le devuel-

ven lo que ellos mismo son, sus preocupaciones, esperanza, deseos y temores”.

Finalmente, los estudiantes realizaron las actividades con mayor agrado y menor tiempo ya que se sentían más seguros para la producción textual después de haber recibido algunos elementos gramaticales. Sin embargo es importante resaltar que en los dos grupos tanto experimental como en el grupo de control los estudiantes realizaron las guías en el tiempo planeado y con los recursos establecidos desde la planeación lo quiere decir que los dos grupos tenían igualdad de condiciones en cuanto espacio, recursos y tiempo.

Estos resultados afirman que la mediación pedagógica del video en el grupo experimental mejoró significativamente las características de la composición en cuanto a: el contenido, organización y ortografía, por lo tanto, esto permite tener avances en el mejoramiento de la competencia escritural. En esta característica del contenido, Díaz Rodríguez (1999) afirma que cubrir un tema ampliamente y desarrollar una idea central y otras secundarias alrededor de esta estructuran un texto le da severidad a la composición. Igualmente Calderón, E (s.f.) afirma que “ el eje temático se refiere a la consistencia del texto desde la configuración del tema, de los puntos de vista dentro de una secuencia estructurada bien sea expositiva o argumentativa. Las composiciones finales de los estudiantes dejan ver que sus escritos son más consistentes, las ideas desarrollan la idea central de manera organizada y secuencial. La característica: La ortografía, aunque ha quedado en un segundo plano por los medios tecnológicos que existen actualmente la estrategia del video permitió su mejoramiento. Ana Camps (2004) en su artículo la enseñanza de la ortografía, considera que “el valor dado a la ortografía varía según las épocas, las diferentes técnicas pedagógicas o incluso el criterio de las escuelas”.

Por el contrario, las características del vocabulario – gramática y uso del lenguaje no mejoraron significativamente con la mediación pedagógica del video. Según Díaz, por la falta de “conocimientos só-

lidos”, “no es la gramática la que enseña a escribir, es el proceso de escribir el que mejora el dominio de la gramática”.

El uso del lenguaje permite ver la capacidad que tiene el estudiante para redactar claramente, que quien lo lea le entienda, que no tenga que retomar la idea para comprenderla. En el pre-test esta característica era considerada como fortaleza en el grupo experimental la estrategia del video no afectó su proceso de mejoramiento. Delgado y Montañez (2008) en su monografía: videos-juegos y educación evidencian las funciones lúdicas y motivadoras del video siendo central el aporte del teórico de Ausubel (1989) quien sugiere que un ser humano aprenda significativamente aquellas cosas relacionadas con su propia supervivencia o el desarrollo de su propia estructura.

Conclusiones

El uso pedagógico del video produjo mejoramiento de la competencia escritural en los estudiantes del grado quinto con respecto a las características de una composición escrita como son: contenido, organización, vocabulario gramático, uso del lenguaje y ortografía de la competencia escritural. Ya que este medio estimula la percepción de los conocimientos a través de los canales audiovisuales y auditivos favoreciendo así los diferentes estilos de aprendizajes de las nuevas generaciones.

El uso del video en las aulas de clase con sentido pedagógico permite captar mejor la atención de los estudiantes por su efecto motivador, genera motivación y centra la atención, prerequisites para la obtención de nuevos aprendizajes; esta característica del video acompañada de la facilidad que tiene la imagen emitida por el video para ser recordada por los estudiantes quienes lo reflejan en sus escritos, hacen de la escritura una actividad menos compleja.

La competencia escritora ha sido una de las competencias genéricas con mayor dificultad para desarrollar en los estudiantes a lo largo del ciclo escolar, esta dificultad se ve reflejada en todos los ciclos de escolaridad, inclusive hasta el ciclo universitarios, con algu-

nas causa como la falta de aplicación de actividades que pedagógicamente promuevan el desarrollo de esta competencia desde temprana edad y por la falta de continuidad en este proceso a lo largo de cada uno de los grados escolares y en todas las áreas del currículo; además de la apatía que presentan los estudiantes para escribir un texto y por el estilo de corregir de los maestros quienes se centran en la forma de estos.

La estrategia metodológica empleada en la investigación generó motivación en los estudiantes del grado quinto frente al reto de escribir, puesto que los alumnos fueron sometidos a un periodo de tratamiento que les permitió adquirir nuevas herramientas necesarias para producir textos escritos de manera más conscientes, con estructuras gramaticales, párrafos completos con ideas clara, coherentes, secuenciales y organizados, haciendo uso de reglas ortográficas, uso de conectores, esta adquisición se demostró en los textos evaluados a través de la rúbrica que dejó ver la seriedad y rigurosidad del proceso y a la vez una oportunidad de reflexión para mejorar en cada aspecto evaluado.

El diseño instruccional es aplicable en el campo pedagógico ya que se realiza una planeación paso a paso de cada uno de los procesos a través de las diferentes fases. Centrando inicialmente la atención, activando los conocimientos previos, procesando la información y haciendo retroalimentación permanente al proceso de enseñanza aprendizaje. Es así como la experiencia de haber empleado el diseño instruccional de Elena Dorrego en esta investigación facilitó y favoreció la planeación y organización de cada una de las etapas de ejecución, al iniciar se detectaron las dificultades y necesidades de la población, la cual se tuvo en cuenta para la selección del medio instruccional en este caso el video, la creación de las actividades a desarrollar y la formulación de objetivos a nivel cognitivo, procedimental y actitudinal, haciendo evaluación permanente en cada una de las fases.

La educación actual requiere de la implementación de recursos y estrategias innovadoras que motiven el aprendizaje de los estudiantes y del que hacer pedagógico de los maestros, siendo esta in-

vestigación una experiencia que demuestra que es importante una planeación rigurosa y pertinente a partir del modelo instruccional que permite la elección asertiva del medio instruccional como lo fue el video que utilizado pedagógicamente es útil en todas las áreas del conocimiento por sus grandes ventajas, facilita el aprendizajes, desarrolla competencias como la escritura, se adapta los diferente medios y estilos de aprendizajes.

Referencias

- Albarrán, M. & García, M. (2010). El proceso de enseñanza de la composición escrita adaptado a la evolución del aprendizaje de la escritura de los estudiantes. *Revista Didáctica, Lengua y Literatura*, 22. p. 15- 32.
- Cabero. (1991). *Propuestas para la utilización del video en los centros*. Barcelona. p 198.
- Camps, A. & Colomer, T. (2003). *Serie Didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona (España): GRAO. p. 11- 12.
- Cebreiro, B. y Fernández, M. (2003). *La integración de los medios y nuevas tecnologías en los centros y prácticas docentes*. España: Universidad de Santiago de Compostela. p. 17.
- Delgado Sierra, G. A. & Montañez Mendoza, N. M. (2008). *Video, juego y educación*. San José de Cúcuta: UFPS.
- Díaz Rodríguez, A. (1999). *Aproximación al texto escrito*. Medellín: Universidad de Antioquia. 43 p.
- Dorrego, E. (1993). *Investigación sobre los efectos de los eventos instruccionales en las estrategias de aprendizaje a través de los medios*. Caracas: Universidad Central de Venezuela (UCV). Recuperado de: <http://www.grupocomunicar.com/contenidos/pdf/educacion-y-medios-de-comunicacion/12-dorrego.pdf>
- Dorrego, E. (1994). *Modelo para la producción y evaluación formativa de medios instruccionales, aplicado al video y al software*. *Revista de Tecnología Educativa*, 12 (3). p. 313-327. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/l_1403/enLinea/12.pdf
- Fernández, A., Sarramona y Tarín, L. (1997). *Tecnología didáctica: Teoría y práctica de la programación escolar*, CEAC. Madrid.

- Ferres J. (1994). Video y Educación. Barcelona (España): Paidós Ibérica.
- Ferres J. (2008). La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo. Barcelona (España): Paidós Ibérica.
- Niño Rojas, V. M. (2003). Competencias en la comunicación. Santa Fé de Bogotá: Ecoe ediciones.
- Romero M. E. (1996). Estrategias y proyectos en comunicación educativa sendas, itinerarios y un portal. IDEP. (s.l): Coordinadora del Área de Comunicación Educativa. Recuperado de: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/expedocen/expedocen7c.htm>.
- Sánchez Bedoya, H. G. (2009). Una imagen enseña más que mil palabras: ¿Ver o mirar?, Zona próxima. Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación, (10). pp. 202-215.
- Velásquez, R. (2007). Rubric. Universidad de San Martín de Porres. Lima Perú: Huerta.

Capítulo 2

Implicación de la formación de la competencia lectora: una visión desde el aula¹

*Carmen Yelipsa Castro Casadiegos²,
Nidia Edith Cifuentes Angarita³,
Talía Selene Gómez Becerra⁴,
Nydia María Rincón Villamizar⁵*

Resumen

En este capítulo se presenta un análisis de los resultados obtenidos a partir de la observación no participante reflejada en los diarios de campo en donde se visualizó la forma en que hacen presencia los saberes discipli-

-
- 1 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.
 - 2 Especialista en Pedagogía. Magister en Educación. Correo: salipye@hotmail.com
 - 3 Especialista en Desarrollo Humano. Magister en Educación. Correo: nidiacifuentes24@gmail.com
 - 4 Licenciada en Lengua Castellana y Comunicación. Magister en Educación. Correo: tasegobe@hotmail.com
 - 5 Magister en Educación. Correo: nydimariarv@gmail.com

nares, didácticos y pedagógicos en la caracterización de las prácticas pedagógicas de los docentes de octavo y noveno en el área de Lengua Castellana en torno a la formación de la competencia lectora en una institución educativa pública. Así mismo, se planteó una visión desde lo que implica la formación en la competencia lectora y los hallazgos encontrados en el aula, teniendo en cuenta la importancia de la comprensión de lectura como un aspecto que no se puede ni se debe descuidar en la práctica pedagógica porque es un elemento primordial que hace posible la consecución de las metas y los objetivos a corto, mediano y largo plazo. Sin este aspecto no sería posible el logro de una sociedad del conocimiento con sentido y significado

Palabras clave: Competencia lectora, comprensión de lectura, didáctica de la lengua, epistemología, práctica pedagógica.

Implication of the Formation of the Reading Competition: a Vision from the Classroom

Abstract

This chapter provides an analysis of the results obtained from the non-participant observation reflected in the field diaries where make presence the disciplinary, didactic and pedagogical knowledge in the characterization of pedagogical practices of Spanish language teachers in eighth and ninth degrees around the training of reading competence in a public school. Likewise, a vision was raised from implying the training of reading competence and the findings in the classroom, taking into account the importance of reading comprehension as an aspect that cannot even be neglected in pedagogical practice because it is an essential element that makes possible the achievement of the objectives in the short, medium

and long term. Without this aspect, it would not be possible to reach a knowledge society with sense and meaning

Keywords: Reading comprehension, reading competence, teaching language, epistemology, pedagogical practice.

Introducción

El presente artículo tiene como propósito presentar los resultados de la investigación sobre la caracterización de las prácticas pedagógicas de los docentes de octavo y noveno grado de lengua castellana, en torno a la formación de la competencia lectora, donde se identifica on los saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos en la práctica de los docentes de una institución educativa pública.

Las bases teóricas de la investigación partieron primero desde las prácticas pedagógicas destacadas en las teorías de Olga Lucía Zuluaga Garcés, Juan Ignacio Pozo, Rafael Porlán Ariza y Rosa Martín del Pozo; en segundo lugar, se resaltó todo aquello que se relaciona con la competencia lectora, tomando como punto de partida los Lineamientos Curriculares de Lenguaje (1998), los Estándares Básicos de Competencia del Lenguaje (2006), los documentos institucionales como: el Proyecto Educativo-PEI, Plan de Área, Plan de clase; conjuntamente el fundamento teórico de competencia lectora se enfoca de autores como Delia Lerner, Fabio Jurado Valencia, Isabel Solé Gallert y Teun Van Dijk.

El diseño metodológico se estableció desde el Paradigma Histórico Hermenéutico, teniendo en cuenta un enfoque cualitativo integrado a través de un diseño etnográfico y un método microetnográfico propio de los estudios al interior del aula de clase; por otra parte, se tuvieron como informantes claves a los docentes de lengua castellana de octavo y noveno grados de una IE pública. La recolección de la información se hizo con técnicas como el análisis documental, la observación no participante, la entrevista a profundidad y para el análisis y procesamiento de la información se utilizaron la categorización y la triangulación desde la cuales se validaron los datos cualitativos de la investigación.

El porqué de la formación en la competencia lectora, tiene que ver con el hecho de abordar un aspecto importante del área de lengua castellana, punto clave del desempeño de los estudiantes en su proceso académico y que hoy en día es evaluado a través de la competencia comunicativa lectora y escritora y la lectura crítica en las diferentes pruebas que se le aplican a los estudiantes anualmente como son las Pruebas Saber 3°, 5°, 7°, 9° y 11° y que no es de desconocimiento que a nivel regional, nacional e internacional son de más bajo desempeño en dicho componente.

A medida que se avanza en el artículo se encontrarán casos cotidianos que suceden al interior del aula de clase con relación al desarrollo de estrategias en torno a la formación de la competencia lectora que se deben analizar y de ser tomarlas como un punto de partida para la reflexión de nuestra propia práctica pedagógica, elemento primordial que persigue el macroproyecto de la Maestría en Educación y la meta de incrementar el desempeño del aspecto mencionado en las pruebas saber de los diferentes niveles.

Marco teórico

Concepciones de las prácticas pedagógicas

En la práctica pedagógica se producen reflexiones sobre diferentes objetos y de este modo las relaciones entre los elementos que la conforman, se recomponen permanentemente superando la imagen de algo estático y perfectamente definido; por el contrario las prácticas pedagógicas de los docentes son un continuo interactuar de diferentes aspectos que se complementan como un todo, como lo expresa Zuluaga (2005):

La práctica pedagógica constituye un escenario histórico no solamente de la enseñanza sino también del maestro, la escuela, el método, el aprendizaje, la formación, haciendo visible una discursividad erudita y a la vez excluida y que registra no sólo objetos de saber sino también nociones, conceptos y modelos que dan cuenta de la búsqueda de sistematicidad de la pedagogía (p. 24).

Por lo anterior, se plantea que el docente en la valoración de su práctica pedagógica debe tener en cuenta los elementos de la formación integral y aportar no sólo los contenidos declarativos y procedimentales de su área, sino el aspecto actitudinal, como lo afirma Freire (2004) en su libro *Cartas a quien pretende enseñar*:

La práctica educativa es algo muy serio, tratamos con gente, niños, adolescentes y adultos, participamos en su formación, los ayudamos o los perjudicamos en esta búsqueda, estamos intrínsecamente conectados en su proceso de conocimiento, podemos contribuir a su fracaso por nuestra incompetencia, mala preparación o irresponsabilidad, pero también podemos contribuir con la responsabilidad, preparación científica y gusto por la enseñanza con nuestra seriedad y el testimonio de lucha por las injusticias, a que nuestros educandos se vayan transformando en presencias notables en el mundo (p. 65).

La re exigión en torno a la práctica pedagógica requiere de una postura crítica que reconozca los aciertos pero que también analice las debilidades para buscar oportunidades que contribuyan a un mejoramiento real, evidente y que genere retos y desafíos para garantizar una educación verdadera. Al respecto Freire (2002) dice:

La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no pueden basarse en una comprensión de los hombres como seres “vacíos” a quien el mundo “llena” con contenidos; no puede basarse en una conciencia especializada mecánicamente dividida, sino en los hombres como “cuerpos conscientes” y en la conciencia como conciencia intencionada al mundo. No puede ser la del depósito de contenidos sino la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo (p. 57).

La práctica pedagógica requiere de unos contenidos claros dispuestos por las necesidades de los educandos y no por una imposición del maestro, a lo cual Freire en sus estudios llamó democratización. Porlán y Pozo (2002) plantean que el profesor puede ser un investigador en el aula, indagando sobre las características y necesi-

dades del contexto donde tiene lugar su actividad, haciendo aportes teóricos significativos, planeando, diseñando y evaluando su intervención mediante el seguimiento de su actividad docente.

Desde el anterior punto de vista, la labor del docente en el aula es compleja y requiere de un alto compromiso porque no se basa únicamente en planear y ejecutar, se hace necesario estar en constante revisión de cada uno de los procesos que se desarrollan en el aula como manifiesta Porlán y Rivero (1998)

La formación del profesorado, tanto la inicial como la permanente, no promueve un conocimiento práctico profesional que integre de manera satisfactoria los conocimientos teóricos y los basados en la experiencia, de manera que los profesores tienen dificultades para realizar un distanciamiento crítico de su actividad y los formadores para asumir que los modelos de enseñanza alternativos e innovadores no se transfieren directamente al profesorado, más aún cuando sus condiciones de trabajo se mantienen inalterables.

Así mismo Porlán y Martín del Pozo (2002) expresan:

El cambio del profesorado es una de las variables determinantes del cambio escolar. Dicho cambio ha de ser el resultado de actuaciones tanto en factores externos y contextuales (características del puesto de trabajo, condiciones laborales, organizativas y administrativas, etc.), como en factores internos relacionados con su conocimiento profesional. Es más, ambos tipos de cambios son interdependientes y se influyen y refuerzan mutuamente. Es decir, no habrá cambio generalizado del profesorado si no cambian sus condiciones de trabajo e, igualmente, el cambio de dichas condiciones no garantiza, por sí sólo, una evolución innovadora en las prácticas profesionales (p. 271).

En consecuencia, en las prácticas pedagógicas intervienen aspectos intrínsecos y extrínsecos que se relacionan de manera recíproca y que vistos en forma independientes no garantizan un cambio en las actitudes, en la misión de educar porque al docente se le deben garantizar condiciones externas para el cumplimiento del su

trabajo, pero así mismo se requiere de un compromiso de su parte para asumir con coherencia su práctica pedagógica y la reflexión sobre la misma.

Asimismo, es relevante señalar a Pozo y Monereo (2007) en el texto “Carta abierta a quien competa” quienes abordan las prácticas pedagógicas desde la formación de las competencias básicas y lo fundamental que es reinventar esas prácticas pedagógicas para formar la nueva generación de Caracterización de las prácticas con buenos resultados en la evaluación por competencias y su desenvolvimiento en la sociedad, para ellos proponen tres caminos, lo que deberíamos evitar, mantener y reinventar” cuando afirman

“Evitar la fragmentación de los contenidos, podar el currículo para garantizar que las raíces –las competencias realmente esenciales- se establezcan sólidamente... Mantener el deseo de interdisciplinariedad, frente a un currículo compartimentado en materias disgregadas, trabajar desde y para las competencias. Deberíamos mantener la distinción entre información y conocimiento, y reconocer el papel insustituible de la educación en esa transformación... Y reinventar unos modos de enseñar y evaluar más auténticos, es decir, más próximos a la realidad para la que preparan; Los procesos de formación del profesorado para formar profesionales más competentes ante los retos que se avecinan” (pp. 89-90).

Formación de la competencia lectora

Si se hace una mirada desde el proceso de la competencia lectora es importante resaltar que ésta alude a la capacidad que tiene el individuo de leer y comprender su entorno para desarrollar sus conocimientos y participar plenamente en la sociedad, lo que sustenta Jurado (2009) al expresar:

“La competencia es posible cada vez que el sujeto participa en un contexto, actualizando y usando los saberes aprendidos, a partir de los cuales deja ver ciertos dominios idóneos, o muestra desempeños con pertinencia” (p. 350).

Teniendo en cuenta lo anterior, hoy en día lograr la competencia lectora implica desarrollar en los estudiantes la capacidad de lectura crítica, para ello, se retomaron los discursos y estudios abordados por autores como Jurado F. (2008), quien destaca la importancia de dicho tipo de lectura y aviva las esperanzas para que los docentes encargados del área de Lenguaje u otras áreas, estén capacitados para formar lectores críticos en el aula, según el autor:

Desde la escuela se pueden formar lectores críticos y no sólo lectores alfabetizados. Esta distinción es de gran importancia: una cosa es educar en la escuela para alfabetizar y otra orientar desde la escuela para saber leer críticamente los textos de la cultura. Desafortunadamente la escuela, con la excepción de las escuelas innovadoras, tiende hacia la alfabetización, si entendemos por ello enseñar a reconocer las palabras con sus significados de diccionario para aprender a leer avisos, titulares de prensa, definiciones de cosas, información que se pueda repetir y memorizar (p. 90).

Ante este aporte, el llamado de atención nuevamente está dirigido al quehacer pedagógico, hasta dónde los docentes aún quieren seguir alfabetizando o hacer una reflexión de su propia práctica y cambiar su paradigma para cumplir con la exigencia que proyecta la educación del siglo XXI y las nuevas generaciones de estudiantes.

Para continuar, es oportuno reconocer la concepción que se tiene de lectura, donde se retoma el análisis que hace Lerner (2008) al definir

Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita... (p. 2).

Aquí, el concepto de lectura adquiere una dimensión trascendental porque se separa de la simple codificación o decodificación de letras, sílabas y palabras para ir más allá, es decir, relacionar lo

que se lee con el contexto. Al profundizar las concepciones de Lerner (2008), ésta hace un llamado para convertir a la lectura en un objeto de aprendizaje y no sólo en un objeto de enseñanza, lo que manifiesta cuando afirma

La lectura es ante todo un objeto de enseñanza. Para que se constituya también en un objeto de aprendizaje, es necesario que tenga sentido desde el punto de vista del alumno, lo cual significa –entre otras cosas– que debe cumplir una función para la realización de un propósito que él conoce y valora. Para que la lectura como objeto de enseñanza no se aparte demasiado de la práctica social que se quiere comunicar, es imprescindible “re-presentar” –o “re-presentar”– en la escuela o los diversos usos que ella tiene en la vida social” (p. 7).

Nuevamente, se evidencia la urgencia de hacer un análisis de la manera que se está abordando la lectura en el aula, de la posibilidad de crear con ella conocimiento y reconocer la postura del lector, para ello, los pasos a seguir son: identificar la concepción de qué es leer, las implicaciones de la lectura y las estrategias que se deben abordar para culminar en un proceso de comprensión y desarrollo de la competencia lectora.

Para iniciar con el primer paso, se destaca a Solé (1998) cuando define qué es leer: “Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura.” Según esta perspectiva, se pretende hacer una relación entre la estructura de la información del texto y los conocimientos previos del lector, lo cual lleva consigo unas implicaciones que se deben tener para alcanzar el objetivo del proceso lector, esto sería el segundo paso a continuar, y lo manifiesta Solé (1998)

Implica, en primer lugar, la presencia de un lector activo que procesa y examina el texto. Implica, además, que siempre debe existir un objetivo que guíe la lectura o dicho de otra forma, que siempre leemos para algo, para alcanzar alguna finalidad (p. 17)

Aquí se da paso a las estrategias de lectura que expresadas en palabras de Solé (1998):

Las estrategias de lectura son procedimientos de orden elevado que implican lo cognitivo y lo metacognitivo, en la enseñanza no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas. Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es su capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar con soluciones (p. 60)

A través de este aporte, la tarea concreta es considerar que las estrategias de lectura son una herramienta necesaria para desarrollar procesos de comprensión. Si la estrategia no es enseñada no se alcanzan los resultados óptimos del proceso de lectura, para lo cual Solé (1998) indica:

Si las estrategias de lectura son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de textos, éstas no maduran, ni se desarrollan, ni emergen, ni aparecen. Se enseñan o no se enseñan y se aprenden o no se aprenden (p. 59).

En este aspecto, otro autor que sustenta la importancia de un modelo que considera la lectura como un proceso interactivo es Teun Van Dijk (1978), quien afirma que la comprensión de la lectura es un proceso que involucra el análisis inicial de un texto a nivel proposicional, el reacomodo de estas proposiciones dentro de una estructura coherente llamada texto-base, el uso del conocimiento previo para organizar los elementos individuales del texto en relación con los conceptos globales y la construcción de la macroestructura del texto, por lo tanto el autor continua afirmando

La comprensión de un texto requiere fundamentalmente, que un usuario de la lengua es decir, un oyente o lector, asigne una estructura semántica a las unidades respectivas del texto. Así, gradualmente construye una representación conceptual o semántica del texto en la memoria (p. 6).

La cita anterior reafirma que para comprender un texto, se necesita explorar las habilidades intrínsecas y extrínsecas del lector, partiendo de sus conocimientos previos, del contexto y de la necesidad de adquirir conocimiento a través de la lectura, de esta manera se analiza citando a Solé (1998), quien confirma que es posible formar lectores:

Hacer lectores autónomos significa también hacer lectores capaces de aprender a partir de los textos. Para ello quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte del acervo personal cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos. La aportación de Pozo (1990) que define estrategias alrededor de la elaboración del texto escrito, actividades realizadas para aprender a partir de él, como estrategias de elaboración y de organización del conocimiento, en el tramo superior de la jerarquía de las estrategias de aprendizaje, me parece muy sugerente (pp. 59-60).

Para que un maestro consiga desarrollar estas competencias en sus alumnos, debe tener una sólida formación lingüística y literaria, así como una adecuada competencia comunicativa, y debe además conocer las estrategias didácticas precisas para llevar a cabo su proyecto docente. El maestro ha de saber mucho más de lo que enseña y sólo desde el dominio del conocimiento y la planificación de todo el proceso de enseñanza, será capaz de desarrollar habilidades didácticas adaptadas a las necesidades de sus alumnos.

Metodología

La investigación se desarrolló a partir del paradigma histórico hermenéutico, enfoque cualitativo, diseño etnográfico y método micro etnográfico. El proceso investigativo fue orientado a la luz de tres categorías generales: epistemología, pedagogía y didáctica, estas fueron propuestas desde el macro proyecto de investigación 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, dicho proyecto fue direccionado por la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta – Norte de Santander – Colombia, a través de sus grupos de investigación y en el marco de la Maestría en Educación. Las técnicas de recolección utilizadas fueron la observación no participante, la entrevista semiestructurada y el análisis documental.

Hallazgos

Antítesis entre la práctica pedagógica en torno a la formación de la competencia lectora y los hallazgos en el aula

De la investigación “Caracterización de las prácticas pedagógicas de los docentes de octavo y noveno en el área de Lengua Castellana en torno a la competencia lectora” se destaca el análisis de los resultados obtenidos a través de la observación no participante de los momentos de clase plasmados en los Diarios de campo de los informantes clave. De esta manera, se desarrolla una discusión de los resultados, clasificados en tres categorías generales: lo epistemológico, lo pedagógico y lo didáctico.

A continuación, se expone el análisis de los datos recurrentes obtenidos en los diarios de campo, desde las categorías generales y cómo se refleja en la práctica y en las verbalizaciones de los docentes.

En la categoría epistemología, de acuerdo con la observación no participante realizada a los informantes clave, surgieron de los diarios de campo las inductivas reflejadas en la Figura 1. A partir de allí se hizo un análisis a aquellas que se enmarcaron como recurrentes al ser identificadas en la mayoría de los docentes; la primera de ellas son las estrategias de lectura, que se evidenciaron como la ejecución de una actividad, “con esa ambientación, los invita a que se agrupen de a dos estudiantes, hagan las lecturas de los dos textos, utilicen el diccionario y contesten el análisis de texto”, releer y subrayar la información relevante del texto “La sexta pregunta está relacionada con guras li-

terarias, el docente pide que todos lean y no contesten en coro, invita a releer y pensar en la respuesta correcta teniendo en cuenta la técnica enseñada, señala volver a leer el texto para desarrollar la pregunta y recordar los conceptos de la temática ya trabajada”.

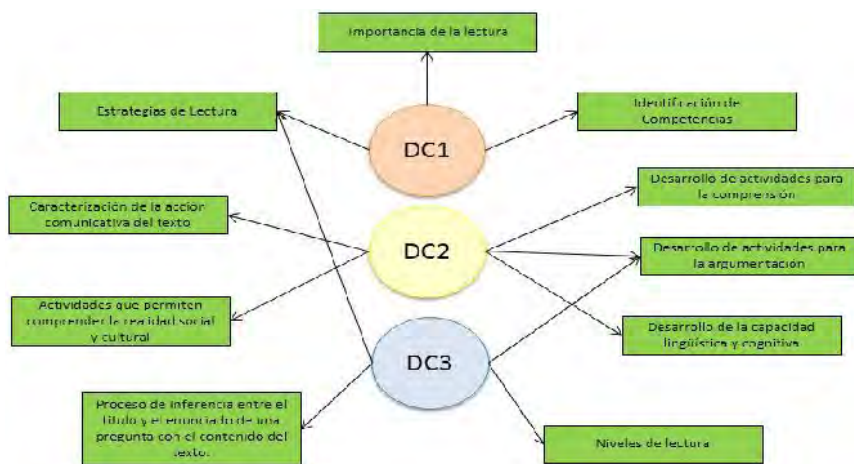


Figura 1. Categorías Inductivas desde lo Epistemológico del Diario de campo.
Fuente propia.

Y como un seguimiento de lectura oral con corrección de acentuación y entonación “A partir de allí cada estudiante sigue la lectura del docente y luego se van turnando, cuando le corresponde leer a los estudiantes el docente está atenta para hacer correcciones de acentuación y entonación, la lectura fue tan extensa que ocupó más de 30 minutos de clase”.

Considerando lo anterior, para los docentes una estrategia de lectura es el cumplimiento de una serie de actividades que sólo requieren ser ejecutadas sin una debida reflexión o valoración del texto lo cual queda ratificando en

En la educación secundaria, a pesar de las reformas en el currículo en la década de 1990, sigue prevaleciendo el afán por enseñar las normas gramaticales, descuidando el análisis del uso lingüístico y la producción de textos, sean orales o escritos. Así, entonces, los estudiantes aprenden las normas de la lengua pero revelan grandes dificultades para interactuar en los contextos

académicos, para leer de manera significativa y para producir textos genuinos (Jurado et al., 2013, p. 18).

Desde los estándares se plantea que:

El sistema lingüístico, además, interviene en la organización de otros procesos cognitivos, entre ellos, la toma de conciencia de la acción que el individuo ejerce sobre el mundo. Esta particularidad del lenguaje hace posible que el individuo sea capaz de monitorear sus acciones y planificarlas de acuerdo con los fines que se proponga. Por ejemplo, cuando hace un esquema, un mapa o simplemente escribe unas ideas, está recurriendo al lenguaje para planear lo que va a hacer antes de llevarlo a cabo (Estándares básicos de competencia de Lenguaje, p. 19).

Con esto es claro identificar que los docentes no están teniendo en cuenta lo que implica hacer un proceso de comprensión con el fin de desarrollar competencias básicas en lectura en sus estudiantes.

Otra de las categorías recurrentes encontradas fue desarrollo de actividades para la argumentación, es natural que dentro del aula de clase se abran espacios para escuchar el punto de vista de los estudiantes respecto a un texto, pero hasta dónde estos momentos contribuyen con la formación de la competencia argumentativa, en la mayoría de los docentes esta categoría inductiva se resaltó para señalar que la actividades empleadas apuntan a relatar los eventos ocurridos en una historia presentada por el docente y en ocasiones a comparar los dos textos sin alguna relación con el contexto, porque se está trabajando con el nivel de octavo y noveno.

“El docente pregunta, qué diferencia hay entre el cuento de los hermanos Grimm y la historia de Pinocho. Los estudiantes responden que en la historia de Pinocho, los personajes no se mueven, son fotografías, son imágenes y alguien cuenta lo que sucede, mientras que en el cuento de los hermanos Grimm, los personajes se mueven y hablan por sí mismos. Muy bien, dice el docente, eso significa que son narraciones de primera persona y tercera persona”.

“El docente pregunta por cuáles son los personajes del primer video, ellos contestan que la mamá, la hija y la nieta, el docente pregunta el lugar en el que se lleva a cabo la historia, los niños responden que en la ciudad y en el campo, el docente pregunta en que consistió la historia, los niños participan contando que la hija visita a la mamá y descubre que la mamá es bastante ciega, que ha estado muy enferma, que la hija poco visitaba a la mamá, que si la hubiera visitado mucho antes, la hubiera llevado al médico y no hubiera perdido la vista, otros niños respondían que uno no debía ser mal hijo de olvidar a los papás mucho tiempo como si estuvieran abandonados, pues ellos eran viejecitos y necesitaban la ayuda de los hijos”.

Y por otra parte, la argumentación es tomada como el hecho de justificar respuestas frente a preguntas del texto, pero sin revisar la intencionalidad de los argumentos o confrontarlos con el contexto para obtener una verdadera reflexión de los mismos. “Los estudiantes participan en el desarrollo de las preguntas, el docente pide que los estudiantes justifiquen la respuesta y no copien para que éste desarrolle su proceso de comprensión” y “El docente pasa por el puesto de cada estudiante para valorar el trabajo planteado y le pide que comparta las respuestas con sus compañeros”.

Para los estándares la formación en la competencia argumentativa va más allá de lo que se observó en los encuentros pedagógicos, la cual está arraigada desde la acción lingüística, pretende tener una influencia positiva de la sociedad que proyecte una transformación del entorno. Según el MEN (2006):

Estos estándares se orientan hacia el desarrollo y el dominio de las capacidades expresivas y comprensivas de los estudiantes – tanto en lo verbal como en lo no verbal– que les permitan, desde la acción lingüística sólida y argumentada interactuar activamente con la sociedad y participar en la transformación del mundo (p. 21).

Con la siguiente afirmación se justifica que el trabajo observado de los informantes clave sólo permite deducir que la lectura se visua-

liza como un elemento aislado del objetivo primordial de la lectura y el desarrollo de la capacidad argumentativa, ya que Solé afirma

Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura. Esta a rmación tiene varias consecuencias, implica, en primer lugar, la presencia de un lector activo que procesa y examina el texto. Implica, además, que siempre debe existir un objetivo que guie la lectura o dicho de otra forma, que siempre leemos para algo, para alcanzar alguna finalidad (Solé, 1998, p. 17

En lo que compete a lo pedagógico, la Figura 2 muestra las categorías inductivas obtenidas en los diarios de campo al analizar los encuentros pedagógicos de tres docentes, en este caso se discutirán aquellos aspectos que son recurrentes y el impacto de estos en la formación del proceso lector. Para dar inicio se retoma la categoría inductiva *Desarrollo de la capacidad expresiva y comprensiva* que es tomada por los docentes como una oportunidad de replicar fragmentos de un texto, desarrollar exposiciones donde el estudiante aprende de memoria algunas citas o participar en clase para responder preguntas que sólo se limitan al nivel literal o de localización de información.

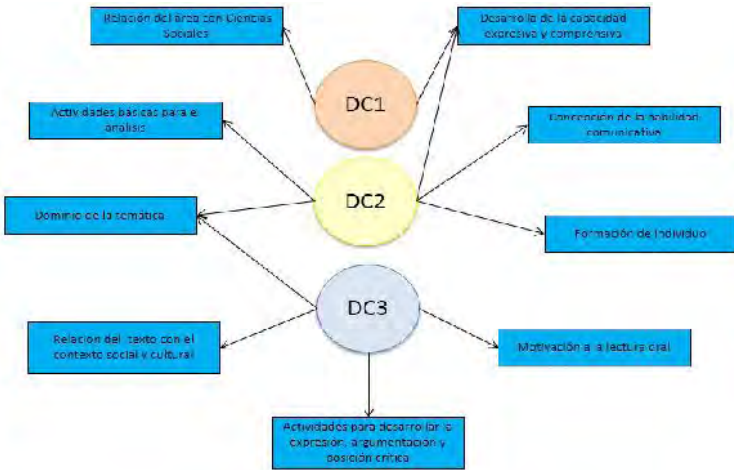


Figura 2. Categorías inductivas desde lo Pedagógico del Diario de Campo.
Fuente propia.

“El docente lanza la pregunta sobre qué es una crítica. Muchos estudiantes levantaron la mano para la participación, el docente dando la palabra el estudiante responde que es como una opinión que uno da de algo que ha visto y que esa opinión puede ser positiva o negativa; otro estudiante responde que es un concepto que se da de un hecho o cuando pasa algo uno dice que si fue bueno o que si fue malo”.

“Después de la proyección se hicieron los siguientes cuestionamientos: cómo se llamaba la historia; los niños contestaron: Hans, el monstruo; cuáles fueron los personajes, Hans como el principal, y los secundarios, la mamá del príncipe, el rey, los soldados, los aldeanos y los sirvientes; de quién era el cuento: de los hermanos Grimm; que situación o situaciones se presentaron, los estudiantes respondieron que el cambio de actitud del príncipe y la acción heroica de salvar el pueblo; cual era el tiempo, los días y noches; cuales fueron los lugares, el castillo, el bosque y el reino; como era la actitud del príncipe, arrogante, prepotente, humillante, autoritario, inútil y miedoso; cual fue el cambio de actitud del príncipe, humilde, bondadoso, trabajador; qué objetos observaron, pelota de oro, armaduras, arpas, caballos, flores, lujos. El docente pregunta: cuántos de ustedes lavan el plato después de la cena, cuántos de ustedes lavan la ropa interior, y el docente analizaba que la respuesta de los niños en su mayoría eran como el desempeño del príncipe”.

Entonces, ¿dónde queda el darle sentido a lo que se hace en clase y permitir que los estudiantes indaguen en la información, propongan y apropien conceptos para darle sentido al contexto? Aquí encontramos otra situación donde el fomento de espacios para la expresión se confina a releer trozos de un texto valorado como actividad de comprensión “solicita que los estudiantes expliquen qué comprendieron del mismo, ante esto los estudiantes resaltan algunos apartados del texto”. Claro es el estándar al indicarle al docente de Lengua Castellana que el estudiante debe desarrollar y dominar las capacidades expresivas y comprensivas desde lo verbal y

no verbal que le permitan interactuar en la sociedad y participar en la transformación del mundo (p. 21).

La segunda categoría recurrente encontrada fue llamada “Dominio de la temática”, como docentes reconocidas para enseñar, debería ser un aspecto positivo en las prácticas pedagógicas, pero en este caso, se resalta como un comentario memorístico del docente carente de sentido y justificación teórica, lo cual agrava el proceso de enseñanza “El docente explica que existen siete elementos en la narración: el tema (idea entorno a la cual suceden los hechos), los argumentos (son las intervenciones de cada uno de los personajes representando su problemática), acción (desarrollo de problemáticas), estructura (comprende planteamiento, nudo y desenlace), personajes (primarios como protagonistas y antagonistas, secundarios y episódicos), tiempo (acción de los diferentes acontecimiento”. “Inició el tema del Romanticismo al Naturalismo interrogando a los estudiantes sobre el significado de los dos términos, al escuchar las opiniones de los estudiantes concluye que el romanticismo está relacionado con el amor y las tentaciones refiriéndose a las edades y vivencias de los jóvenes en la actualidad; y el término naturalismo con lo natural”.

Para el estándar, el dominio de la temática, en este caso literaria, debería estar intrínsecamente relacionado por el gusto y el placer por leer cuando afirma

La pedagogía de la literatura obedece a la necesidad de consolidar una tradición lectora en las y los estudiantes a través de la generación de procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura, es decir, al placer de leer poemas, novelas, cuentos y otros productos de la creación literaria que llenen de significado la experiencia vital de los estudiantes y que, por otra parte, les permitan enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social a través de la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje (p. 25).

Sin lugar a dudas, para quienes cumplen el rol de docentes y en especial aquellos que se enfatizan en el área de la Lengua Castellana,

es indispensable formarse a través de la lectura y transmitir ese gusto a sus estudiantes, como lo expone Solé:

La lectura parece seguir dos caminos dentro de la escuela: uno pretende que los niños y los jóvenes se familiaricen con la literatura y adquieran el hábito de lectura; mediante el otro, los alumnos deben servirse de ella para acceder a nuevos contenidos de aprendizaje en las diversas áreas que conforman el curriculum escolar. No creo que sea muy arriesgado asegurar en este contexto que lo que se pretende es que guste leer y que se aprenda leyendo, y que esos objetivos están igualmente presentes en la educación secundaria (Solé, 1998, p. 31).

La Figura 3 muestra la relación que existe entre algunas categorías inductivas y los informantes clave observados en su quehacer pedagógico, de acuerdo con los resultados obtenidos, la mayoría de ellos son permeados por la inductiva “*Construcción de Significado*”, observando contantemente en los encuentros, el uso del diccionario como una herramienta para hallar el concepto de las palabras subrayadas en el texto y escribirlo en el cuaderno, como lo evidencian las diferentes unidades de análisis “deben leer el punto 2 donde hay un relato, allí deben subrayar las palabras desconocidas, sacarlas y hallar su significado y consignarlos en el cuaderno” otro ejemplo hallado fue: “Luego el docente pasa por los grupos y se da cuenta que algunos no tienen la fotocopia y hace que la adquieran, les sugiere que subrayen con marcador o lapicero aquello que consideran relevante de la lectura y las palabras desconocidas para que las consulten en el diccionario” “los cuales son cuestionados por el docente preguntando frecuentemente por el significado de las palabras que emergen de las ideas, de esta manera señala que este ejercicio se asemeja a la redacción de un ensayo y la importancia que tiene la lectura de un texto y relaciona el ejercicio con el que se hace en las pruebas saber”.

Son claras las observaciones para confirmar la reflexión dada sobre el uso del diccionario como una herramienta para apropiar conceptos que ayuden a comprender la realización de alguna actividad específica, pero retomando el estándar este nos obliga a enten-

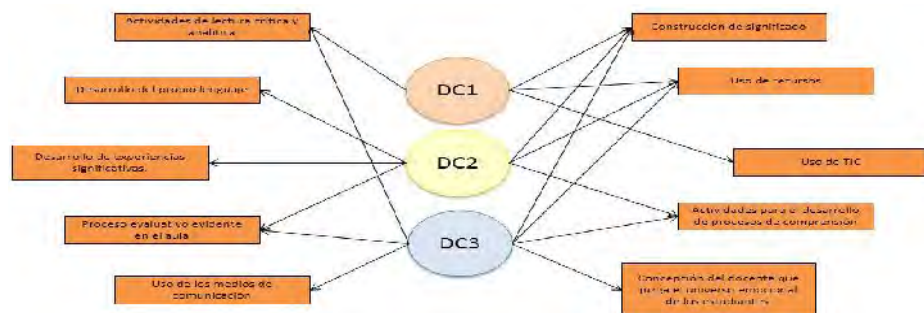


Figura 3. Categorías inductivas desde lo Didáctico del Diario de Campo.
 Fuente: Elaboración propia.

der que la construcción de significado implica la comprensión de su realidad como emisor y receptor:

La formación en lenguaje implica propiciar situaciones en donde tengan cabida los procesos de producción y comprensión implicados en la actividad lingüística. Podemos hablar entonces de la producción y la comprensión oral, la comprensión y la producción escrita, así como la producción y la comprensión de los demás sistemas signícos, atendiendo al principio que plantea que el ser humano constantemente está interactuando con signí - cados, ya sea en calidad de productor (emisor) o de intérprete (receptor) de estos (Estándares básicos de competencia del lenguaje, p. 28).

Al llegar a este punto, se entiende que la construcción de signí - cado tiene que estar relacionada con el desarrollo de la comprensión lectora, dicho de otro modo es la herramienta indispensable para entender la globalidad de un texto al relacionar palabras en especial aquellas que son desconocidas con la intención del mismo; pero, jamás puede ser visto como un simple ejercicio mecánico de buscar un significado y escribirlo, a esto apunta el siguiente apartado de Solé cuando asevera “si no nos alertáramos cuando no entendemos el mensaje de un texto, nuestra lectura resultaría muy improductiva, entre otras cosas porque no podríamos hacer nada para compensar la falta o error de comprensión” (Solé, 1987, p. 8).

Otro de los aspectos recalcados en los tres docentes es el “uso de recursos” que a pesar de que en los estándares es tomado como un aspecto que está enfocado al uso de los recursos propios de los sistemas signícos; en este caso, está relacionado con una serie de objetos y espacios que permiten el desarrollo de un encuentro diferente al habitual, sin embargo, se evidencian situaciones en la que el uso de este tipo de recursos son subutilizadas por el docente especialmente con el uso de las TIC o teléfonos inteligentes empleados por los estudiantes “encuentra a una alumna con celular en la mano y le dice que guarde el celular que es trabajando y la alumna le muestra que está consultando el vocabulario por internet, pues tiene datos, y la docente le permite que lo haga siempre y cuando sea para trabajar en lo asignado”.

Siendo congruentes con lo que piden los estándares, autores como Lerner manifiestan

Diferentes modalidades de lectura pueden utilizarse, en distintas situaciones, frente a un mismo tipo de texto: un mismo material informativo-científico puede ser leído para obtener una información global, para buscar un dato específico o para profundizar un aspecto determinado del tema sobre el que se está escribiendo; un artículo periodístico puede ser leído en un momento simplemente por placer y ser utilizado en otro momento como objeto de reflexión –es lo que me ha ocurrido con el artículo de García Márquez cuyo comentario da inicio a este texto–; un poema o un cuento pueden ser leídos en un momento por placer, y convertirse, en otra situación, en el medio que permite comunicarle algo a alguien (Lerner, 1996, p. 8).

La utilización pertinente de recursos contribuiría al logro de una mejor comprensión, no sólo del texto trabajado, sino de la realidad. Esto podría estar directamente relacionado con la siguiente categoría recurrente encontrada, que está concernida con las “Actividades para el desarrollo del proceso de comprensión” que si se analiza desde los estándares, el trabajo pedagógico que se adelanta en el área debe incluir la generación de experiencias significativas para los estu-

diantes, en las que se promuevan la exploración y el uso de las diferentes manifestaciones del lenguaje -verbales y no verbales-, de tal forma que las asuman e incorporen de manera consciente, intencional y creativa en sus interacciones cotidianas y con diferentes fines: descriptivos, informativos, propositivos, expresivos, recreativos, argumentativos, entre otros.

De acuerdo con lo cual implica trabajar dentro del aula actividades que permitan o favorezcan el desarrollo del proceso de comprensión; en las observaciones realizadas se encontró que estas actividades sólo se limitan a llevar guías, que son concebidas como fotocopias de una página determinada del texto guía empleado por el docente, lo cual se manifiesta el siguiente apartado

“Miremos los siete momentos que comprende la narración son: el tema (es donde gira la acción), organización (resumen de acontecimientos), estructura (acontecimientos relacionados con los personajes), personajes (realizan las acciones), tiempo (duración de los acontecimientos, se da en años, siglos), el espacio (son los lugares donde ocurren los acontecimientos, puede ser urbano, rural y fantasía). La narración se presenta en los cuentos, fábulas, leyendas, mitos, entre otros”. “Identificar unas clases de aves relacionando la palabra con la imagen, como los estudiantes tienen fotocopia la docente muestra el texto guía para que puedan observar los colores, lo que genera que los estudiantes se levanten del puesto, hablen entre ellos y se salgan del tema, mientras la docente discute con unos estudiantes cual es la imagen del papagayo y la guacamaya.

Buscar el significado de algunas palabras, al leer este punto el docente manifiesta que no lo van realizar en clase, que lo hagan en la casa “porque es perder tiempo” (las palabras eran pintoresco, ocaso, tornasolado, mesurado) Punto 3. Relacionar palabras con un término de la lectura, en este caso “esclavitud” para ello llama algunos estudiantes por el apellido para que participen y responden acertadamente. En este momento omiten el punto 4 y 5 pasan al punto 6 el docente señala que hay que buscar en el texto las respuestas y que recuerden primero señalar, pensar y después contestar”.

Si se analiza la teoría de Isabel Solé (1987), una de las grandes exponentes de las estrategias pedagógicas, ella afirma que

Cuando leemos, a partir de la información que proporciona el texto y de nuestros propios conocimientos, hacemos predicciones acerca de lo que puede suceder en el texto; en la medida que estas predicciones se ven confirmadas, construimos una interpretación, referente a su vez de nuevas expectativas e hipótesis. Enseñar a comprender, a interpretar, exige pues enseñar que es necesario hacer hipótesis y ello conlleva el riesgo de equivocarse, y proporcionar además al alumno algunas indicaciones sobre los aspectos que pueden orientarle en la emisión de hipótesis plausibles (p. 7).

Esto orienta la importancia del desarrollo de actividades que permitan la competencia comunicativa lectora y que esta esté encaiminada a la lectura crítica y analítica, un aspecto que de igual forma se resaltó en la mayoría de los informantes, pero de manera inapropiada, porque es tomada como un proceso sin acompañamiento, sin alguna lectura inducida por el docente o con el debido proceso de presentación e inferencia como se reflejó en las siguientes unidades de análisis: “El docente se levanta del escritorio, se desplaza y manifiesta en voz alta que las inquietudes las comenten con su compañero de trabajo, polemican, si no llegan a un acuerdo, ahí, sí aclaro inquietudes pero insistan entre ustedes.” “Los estudiantes empiezan a leer el texto con la dinámica que siempre han mantenido en aula, de manera oral y dándole la oportunidad a otros compañeros después de un punto, sin embargo en esta ocasión el docente después de la lectura de cada párrafo abre un espacio de conversatorio para opinar de qué trata la lectura o qué entendieron”.

Hasta dónde se están equivocando los docentes con la enseñanza de los procesos que implica la lectura crítica, que hoy en día es un pilar por el cual se evalúan los conocimientos mínimos que debe adquirir un estudiante en cada nivel de enseñanza y a eso se le suma que son los estándares los que promueven el desarrollo de capaci-

dad crítica de los y las estudiantes; respaldando dicha información se encuentra de nuevo a Fabio Jurado Valencia (2014) cuando revela:

La diversidad textual –periódicos, revistas, antologías de poesía, cuento, ensayo, crónica y divulgación científica– y la formación pedagógica de los docentes orientada hacia la intersección entre los textos puede garantizar la formación del lector crítico, que es en sí la formación de un ciudadano con criterio (p. 26).

Para analizar esta categoría de Didáctica, como recurrente encontramos la inductiva “Proceso evaluativo evidente en el aula” una manera de agrupar aspectos de cómo el docente evalúa el proceso de comprensión de lectura que desarrolla en el aula y que fue descrito en cada una de las inductivas analizadas con anterioridad. Lo que se encontró en los docentes observados es que el proceso de evaluación está restringido a la revisión de cuadernos, valorar ortografía, redacción y corrección de pruebas aplicada, pero, cuando estas pruebas son resueltas en grupo y con la respectiva ayuda del docente, no son valoradas; “para finalizar el docente señala que no va a dar ningún puntaje por la actividad realizada debido a que la hicieron entre todos e indica que la próxima clase realizará una evaluación personalizada” “Momentos después el docente va grupo por grupo observando los trabajos y muchos no han hecho nada y los estudiantes le preguntan que hay que hacer, el docente les insiste en que lo que escriban deben hacerlo correctamente, teniendo en cuenta la ortografía y los signos de puntuación. Luego ella se dirige a su escritorio y empieza a llamar a lista y revisar los cuadernos de los estudiantes, observándoles escritura, ortografía, redacción y elaboración de preguntas que corregía de manera inmediata delante de su estudiante”.

La subcategoría de evaluación plantea desde el estándar que “la comprensión lingüística no se restringe a los textos orales o escritos, sino que se lee y, en consecuencia, se comprende todo tipo de sistemas signícos, comprensión que supone la identificación del contenido, así como su valoración crítica y sustentada (p. 28). Para Lerner (1996) es:

Cuando la necesidad de evaluar predomina sobre los objetivos didácticos, cuando –como ocurre en la enseñanza usual de la lectura– la exigencia de controlar el aprendizaje se erige en criterio de selección y jerarquización de los contenidos, se produce una reducción en el objeto de enseñanza porque su presentación se limita a aquellos aspectos que son más susceptibles de control. Privilegiar la lectura en voz alta, proponer siempre un mismo texto para todos los alumnos, elegir sólo fragmentos o textos muy breves... son éstos algunos de los síntomas que muestran cómo la presión de la evaluación se impone frente a las necesidades de la enseñanza y del aprendizaje (p. 13).

Conclusiones

La implicación de la formación de la competencia lectora debería ser una preocupación contante en todo docente que reflexiona en forma permanente su práctica pedagógica, la práctica sin reflexión es una simple tarea rutinaria que si no se alimenta de actualización y revisión se convierte en una hacer sin sentido y significado. Los aspectos reseñados a lo largo de la investigación pretenden mostrar la incoherencia entre los elementos teóricos en torno a la formación de la competencia lectora y la práctica de los informantes clave al interior del aula de clase.

De lo anterior, es claro que existe desconocimiento de aspectos relevantes, que todo docente versado en esta área debería conocer y vacíos conceptuales en el desarrollo de la competencia comunicativa lectora, que es un referente obligado y trascendental en el manejo adecuado de la información y la comunicación en la sociedad del conocimiento actualmente.

La presencia de los saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos en la práctica de los docentes de Lengua Castellana observados y plasmados en los diferentes diarios de campo recopilados a lo largo de la investigación, muestran una constante incoherencia entre el saber y el hacer. Clases que exponen una fragmentación del conocimiento en el área de lengua castellana y que reflejan la lectura como

un agregado y no como un elemento que debería estar insertado y presente siempre en los encuentros pedagógicos. La lectura pierde la esencia y se aleja de su objetivo primordial.

Los teóricos consultados y que fueron referente en la investigación coinciden y afirman que para alcanzar un mejor desempeño en lectura es necesario resignificar el concepto de lectura e implementar verdaderas estrategias para formar personas constructoras de su conocimiento, que experimenten el gusto y el placer por leer, que sean críticas y propositivas y que de una u otra manera aporten a la transformación de una sociedad pensante y presente en los cambios que se avecinan.

El valor de la lectura para el desarrollo cognitivo de los estudiantes fue un elemento relevante que se destacó a lo largo del proyecto de investigación porque permitió la resignificación de la práctica pedagógica en torno a la formación de la competencia lectora y una oportunidad para revisar cada uno de los elementos que hacen parte de la lectura como constructora de conocimiento. El saber leer comprensivamente es importante para acceder al conocimiento y a la cultura, es un tema de interés permanente en el campo de la investigación en el aula porque la lectura es un proceso cognitivo fundamental para la enseñanza y el aprendizaje.

Referencias

- Freire, P. (2002) *Pedagogía del Oprimido*. Editorial Rio de Janeiro, pp. 1-175.
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina, Veintiuno Editorial.
- Jurado F. (2009) El enfoque sobre competencias; una perspectiva crítica para la educación, *Revista Complutense de Educación*, Vol. 20 N° 3, pp. 343-454.
- Jurado F. (2014) La lectura crítica: el dialogo entre los textos, *Revista Ruta Maestra*, Edición 8, Editorial Santillana, pp.10-15.
- Jurado F., Sánchez L., Ceballos E., Paba C. (2013), práctica pedagógica y lengua escrita: una búsqueda de sentido, *Revista FONCIENCIAS* N° 37, pp. 17-25.

- Jurado, F. (2008), La formación de lectores críticos desde el aula, *Revista iberoamericana de educación*, p. 89-105.
- Lerner, D. (1996). Es posible leer en la escuela. *Revista latinoamericana de lectura*. Pág. 2-20.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México, D. F. Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2010). *La investigación cualitativa*. México, D. F. Editorial Trillas Tercera edición. Pág 123-146.
- Ministerio de Educación Nacional (1998), Lineamiento Curriculares del Área de Lengua Castellana, Colombia, http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2006), Estándares de Competencia para el Área de Lengua Castellana, Colombia http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Porlán, R. & Pozo, M. (2002), La formación del profesorado en un contexto constructivista, *Investigações em Ensino de Ciências - V7 (3)*, pág. 271.
- Porlán, R. & Rivero, A. (1998). El conocimiento de los profesores. Sevilla: Díada.
- Pozo, J. & Monereo, C. (2007), Carta abierta a quien competa. *Cuadernos de pedagogía*. N° 370. Julio-agosto, pp. 87-90.
- Solé I. (1993), Estrategias de lectura y aprendizaje, *Revista Cuadernos de pedagogía*, p.216.
- Solé, I. (1987), Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. Publicado por *Infancia y Aprendizaje*, pág. 39-40.
- Solé, I. (1998), *Estrategias de Lectura*, Octava edición, Barcelona, Ed. Graó.
- Van Dijk, T. (1980), El procesamiento cognoscitivo del discurso literario, *Revista Acta Poética*, p. 3-26.
- Zuluaga, O. (2005, Foucault: una lectura desde la práctica pedagógica. *Foucault, la pedagogía y la educación*, Bogotá D.C. Colombia, Cooperativa editorial Magisterio, p. 22-26.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Restrepo, S. & Quiceno, H. (2011). *Educación y Pedagogía un diferencia necesaria*. Colección Pedagogía e Historia. Bogotá, D.C. Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio.

Capítulo 3

Competencia lectora: a partir de las implicaciones contextuales y socio familiares¹

*Andrea Johana Aguilar Barreto²,
Milton Aicardo González Cetina³,
Neida Zuleima Peñaloza Caballero⁴,
Nelson Eduardo Vera Romero⁵*

Resumen

El contexto y la familia configuran ambientes que ejercen influencia en el desarrollo del ser humano. El objetivo de esta investigación es describir las implicaciones del contexto sociofamiliar en el desarrollo de la com-

-
- 1 Capítulo resultado del proyecto de investigación: “Implicaciones del contexto familiar en la competencia lectora en estudiantes de básica en un centro educativo rural el páramo de Santiago, Norte de Santander”.
 - 2 Abogada, Universidad Libre. Administradora, ESAP. Licenciada en Lengua Castellana, Universidad de Pamplona. Doctora en Educación, UPEL. PhD (c), innovación educativa y TIC, Especialista en Orientación de la conducta, Universidad Francisco de Paula Santander. Especialista en Administración Educativa, UDES.
 - 3 Licenciado en Ciencias Religiosas. Universidad Javeriana. Magister en educación, Universidad Simón Bolívar. Correo: aicardo05@yahoo.es
 - 4 Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias naturales y Educación Ambiental. Universidad de Pamplona. Magister en educación, Universidad Simón Bolívar. Correo: nezu21@hotmail.com
 - 5 Especialista Gerencia en Informática. Universidad Remington. Magister en educación, Universidad Simón Bolívar. Correo: ruralcakahuala@yahoo.com.mx

petencia lectora de los estudiantes. Se inició con un diagnóstico del nivel de competencia lectora de los estudiantes de los grados 1º, 2º y 3º; seguidamente se conocieron las características socioeconómicas, ambientes y recursos que inciden en el desarrollo de la competencia lectora; finalmente se logró relacionar las características del contexto sociofamiliar con el nivel de competencia lectora de los estudiantes, develando que las condiciones socioeconómicas, familiares, culturales, ambientes, recursos y prácticas de lectura al interior del hogar no propician un buen desarrollo de esta competencia.

Palabras clave: Escuela nueva, competencia lectora, contexto sociofamiliar, ruralidad, familia.

Reading Competition: Based on the Contextual and Socio-Family Implications

Abstract

The context and the family set environments that influence the development of human beings. The objective of this research is to describe the implications of the social and family context in the development of reading proficiency of students. It began with a diagnosis of the level of reading proficiency of students in grades 1st, 2nd and 3rd; then the socioeconomic characteristics, environments and resources that affect the development of literacy skills met; finally it managed to relate the characteristics of the social and family context with the level of reading proficiency of students, revealing that cultural socioeconomic conditions, family, environment, resources and reading practices within the home are not conducive to a good development of this competition.

Keywords: New school, reading competition, social and family context, rural affairs, family

Introducción

Desde sus primeros años el niño moldea las formas de conocer e interpretar el mundo, dada su interacción con lo que le ofrece su entorno físico, cultural y social; allí la familia representa valor fundamental ya que es el primer escenario que puede brindar elementos de iniciación y estimulación para la construcción del lenguaje, del pensamiento y formación de hábitos.

La educación como proceso de construcción social y llave de acceso al conocimiento pretende que el estudiante como su principal actor desarrolle competencias comunicativas para hablar, leer, escuchar, escribir; acceder, comprender y reflexionar sobre cualquier tipo de información facilitando su integración en la actual sociedad, tal como lo mencionan Cunningham & Stanovich, 1998; Smith, Mikulecky, Kibby & Dreher (2000), “De esta manera, el rendimiento en lectura no es solo la base del rendimiento en otras asignaturas en el sistema educativo, sino que es también un prerrequisito para participar con éxito en casi todos los ámbitos de la vida adulta” (citado por el Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, 2011, p. 20).

El desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes permite el uso apropiado del lenguaje, el desarrollo de la habilidad lectora, la comprensión y el autoaprendizaje el cual está presente a lo largo de la vida en diferentes contextos y situaciones, dando significado a ideas, valores y costumbres propias de una comunidad.

Las Pruebas Saber en el área de Lenguaje, evalúan la competencia comunicativa a través de la lectura y comprensión de diversos tipos de textos (literarios y no literarios), por ejemplo al revisar los resultados obtenidos por los estudiantes de los grados 3° de Educación Básica Primaria de un Centro Educativo Rural de Norte de Santander, se observa que un porcentaje de la población estudiantil ha venido presentando nivel insuficiente desde el año 2012, mayor incluso a nivel departamental y nacional.

Son evidentes algunos factores que caracterizan el contexto entre los cuales se puede mencionar: el bajo número de estudiantes

que presentan las pruebas afecta los resultados cuando uno de ellos obtiene el nivel insuficiente; el desconocimiento de la identidad del modelo educativo Escuela Nueva en su propuesta pedagógica, metodología y didáctica por parte de los docentes que ingresan nuevos al sistema; necesidad de espacios dignos de infraestructura en algunas sedes tales como: no poseer espacios deportivos adecuados, servicios sanitarios deficientes, algunas estructuras físicas están en riesgo de caerse, fallas en el servicio de energía eléctrica; situación que se agudiza en épocas de invierno, pues en ocasiones dura días y hasta semanas sin resolverse, falta de agua potable; falta de acceso a internet, lo cual conlleva a una insuficiencia en la alfabetización digital. Todos estos factores generan un ambiente desfavorable para el desarrollo del proceso educativo.

En el contexto del centro educativo rural sobre el cual se realiza la revisión, se observa que un número significativo de estudiantes recorre grandes distancias a pie, por zonas montañosas y atraviesan corrientes de agua para asistir a la escuela, antes y/o después de la jornada escolar, deben colaborar con su familia en las actividades propias del campo como: ordeñar, alimentar los animales, recoger leña, agua y otras propias de la región.

El tipo de familia predominante es nuclear, en algunos casos los estudiantes conviven con otros miembros de la familia como abuelos o tíos; se observan patrones de comportamiento machista con relación a la autoridad del padre en la familia, no existen prácticas de actividad en conjunto que permitan la integración familiar, la comunicación y el sano esparcimiento. El nivel educativo de los padres de familia alcanza algunos grados de primaria; existen personas analfabetas, además los hogares no cuentan con libros, ni computador, ni servicio de internet; por lo tanto, no se brindan otros recursos, tiempo y estrategias de acompañamiento escolar a los estudiantes.

La formación profesional de los docentes alcanza niveles como bachiller pedagógico, normalista superior y licenciatura, observando falta de actualización permanente en su práctica pedagógica. En el aula, el docente asume la responsabilidad académica, orientando

las áreas fundamentales del currículo, todos los grados de 0° a 5°, incluyendo estudiantes con problemas de aprendizaje que deben ser atendidas por el docente sin el debido apoyo profesional; presentándose prácticas desactualizadas que potencien el desarrollo de la competencia lectora.

Teniendo en cuenta estas condiciones surgió el interés investigativo por ahondar en los factores contextuales y socio familiares que influyen en el desarrollo de la competencia lectora en el aprendizaje de los estudiantes, la cual se potencia desde los primeros años de vida mediada por condiciones, hábitos y experiencias que le provee el contexto social y familiar en el que viven los estudiantes del entorno rural.

En la investigación se planteó como objetivo general describir las implicaciones del contexto sociofamiliar en el desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes de básica primaria de contexto rural. Para llegar a tal fin se plantearon como objetivos específicos analizar la competencia lectora de los estudiantes de los grados 1°, 2° y 3°, describir las características socioeconómicas, ambientes y recursos de la familia que inciden en el desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes de los grados 1°, 2° y 3° de básica primaria y finalmente relacionar el contexto sociofamiliar con el nivel de competencia lectora de los estudiantes de los grados 1°, 2° y 3°.

Metodología

El proyecto de investigación se fundamenta en el paradigma Histórico-Hermenéutico, el cual permitió observar, conocer, interpretar y comprender la realidad de las comunidades educativas en contexto rural. La metodología cualitativa integrada planteada por Martínez (2014), expresa “se trata del estudio de un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es” (p.277), de esta manera se abordó el problema desde los pensamientos, creencias, emociones, valores y condiciones de vida para lograr comprender la cotidianidad y las relaciones que

establece el individuo con sus pares, escuela y demás miembros de la comunidad, desde el punto de vista de los participantes que conviven en un mismo contexto.

El método a utilizar en la investigación fue la Etnografía, permite el acercamiento a la realidad, es la “descripción del modo de vida de un grupo de individuos” (Woods, 1987). La etnografía es un método utilizado en la investigación socio-educativa, para estudiar un grupo de personas en un contexto determinado; presenta un carácter étnico basado en los significados y puntos de vista de los sujetos. En la recolección de la información se utilizaron instrumentos como la prueba EGRA, observación participante, entrevista semiestructurada, revisión de materiales, registros de audio y vídeo.

La entrevista a docentes se aplicó, con el fin de conocer la apreciación respecto a la relación del padre de familia con la escuela, con el aprendizaje de sus hijos y el nivel de competencia lectora de los estudiantes. El mapeo se realizó para establecer la ruta que orientó la observación participante, realizada en el hogar y en el trayecto que recorre el estudiante hasta la escuela. La entrevista semiestructurada se validó por un experto disciplinar y se aplicó a los padres de familia mediante visita a la casa.

La interpretación y análisis de los resultados de las Pruebas Saber, de los estudiantes del grado 3° de educación básica primaria en contextos rural, durante los años 2012, 2013 y 2014, permitieron concluir que un alto porcentaje de estudiantes presenta nivel de insuficiencia en el desempeño de competencia lectora, así mismo no existe diferencias estadísticamente significativas que demuestren avances en los resultados obtenidos por la institución en los años mencionados, de lo cual se puede inferir que el seguimiento a los procesos para el mejoramiento no ha generado resultados favorables.

Marco teórico

El contexto sociofamiliar en el entorno rural incide en el desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes, que cursan los primeros grados de educación básica primaria. La familia como

ambiente más cercano provee a los estudiantes en el hogar las necesidades básicas como: alimentación, vivienda, salud, educación, afecto y protección; cuando no se logran satisfacer afectan significativamente los procesos de aprendizaje y la formación integral del niño.

La familia como agente socializador, propicia para el individuo, un escenario para su crecimiento y desarrollo, favoreciendo la construcción como persona, en su relación consigo mismo, con los demás y con el mundo que le rodea. Es fuente de saber cognitivo, físico, cultural, social, afectivo y cultural. Como lo dice de Soria (2005), la familia no sólo es la célula básica de la sociedad; ante todo, es el origen de la persona, fuente de su identidad personal.

Uno de los pilares para la adquisición y transmisión de conocimiento es la lectura, puesto que permite comprender las realidades de la vida. Es de vital importancia poder comprender y adquirir la habilidad desde temprana edad para que a través del tiempo la persona pueda acceder al conocimiento de la vida cotidiana. Desde conocer los precios de objetos y productos, así como comprender señales, normas de lugares, contratos, facturas, documentos, libros, revistas, historias que describen viajes y viejas realidades vividas para comprender el pasado, el ahora y el futuro.

Los hábitos, recursos y actitudes que aporta la familia a sus hijos configuran el gusto y un ambiente enriquecedor para la lectura, así como propone Gasol (2005 citado en Mayorga y Madrid 2014, p. 83), la familia es el pilar para la creación y fomento del hábito lector. El gusto que transmiten los padres a sus hijos en actividades de lectura compartida durante los primeros años de vida; las conversaciones en torno a libros, programas de televisión, películas, visitas a bibliotecas y acceso a internet; potencia la producción y comprensión del lenguaje constituyéndose como experiencias estimulantes para el desarrollo cognitivo, psicomotor, moral, social y afectivo del niño, lo cual según González (2000, citado en Mayorga y Madrid 2014, p. 84), el uso de modelos adultos es una de las formas que tiene mayor efectividad para instaurar los hábitos lectores. Así, si se lee, si se pre-

dica con el ejemplo, se construye un modelo útil para la formación y aprendizaje de los niños.

Uno de los elementos fundamentales en el desarrollo educativo de los estudiantes es la vinculación de los padres de familia en el desarrollo de las actividades escolares de sus hijos, tal como lo menciona Ramírez, Hernández & Figueiras (2007) “el involucramiento en el desarrollo académico del niño puede definirse como una serie de actividades de los miembros de una familia para apoyar los esfuerzos de la escuela para el aprendizaje y dominio de tareas realizadas en ahí, en el hogar y en la comunidad” (p. 703).

La familia como actor importante en el proceso educativo, debe proveer al estudiante de espacio físico con ventilación e iluminación adecuada, mobiliario, útiles escolares, tecnología y variedad de material educativo, acorde a las necesidades escolares de sus hijos; además de brindar calidad de tiempo, atención y relaciones afectivas que brinden un ambiente seguro. La existencia de espacio físico adecuado con materiales y actividades escolares variadas, refuerza un ambiente de aprendizaje estimulante, favoreciendo el éxito educativo mediante la formación de hábitos de estudio, los cuáles según Cruz y Quiñones (2011) (citado en Murrieta, Galindo & León 2014, p.3), son definidos como “distintas acciones emprendidas de manera constante por el estudiante en su quehacer académico y que le permiten aprender permanentemente, lo cual implica la forma en la que el estudiante se organiza en cuanto tiempo, espacio, técnicas y métodos que utiliza para estudiar”.

Para Vigotsky la educación implica el desarrollo potencial del sujeto, y la expresión y el crecimiento de la cultura humana. Vygotsky se centra en cómo el medio social permite una reconstrucción interna. El desarrollo del ser humano está íntimamente ligado con su interacción en el contexto socio histórico-cultural. Las más importantes actividades mentales resultan del desarrollo social del niño en el curso del cual surgen nuevos sistemas funcionales cuyos orígenes deben ser investigados, no en las profundidades de la mente, sino en las formas de las relaciones del niño con el mundo adulto (Vigots-

ky, 1979, p.9). Por lo anterior los padres de contexto rural, refuerzan en los hijos la realización de actividades cotidianas propias del campo; dando órdenes, enseñando e incluyéndolos en estas labores como una forma de aprendizaje y preparación para ayudar y asumir tareas que tendrá que realizar en su vida futura; de tal manera que los hijos observan, imitan los comportamientos y conductas que le ofrece su contexto familiar, dando relevancia al rol que representan sus padres; prevaleciendo un acercamiento hacia el mundo laboral y alejándose de experiencias significativas que potencien y mejoren el aprendizaje escolar.

A lo largo de la historia de la raza humana la familia ha sufrido diversas transformaciones que han incidido en el cambio de la sociedad y el núcleo central de la misma. La familia se ha caracterizado por proteger y educar a los suyos. Sin embargo, en la actual sociedad hay una gran necesidad de que las familias satisfagan necesidades básicas, pero debido a la gran competencia de la sociedad en el actual mundo globalizado, se ha discriminado a las familias, por el poder de lo que no tienen a los que muchos tienen, y aun así, y en este sentido, sin importar la clase de familia, siempre se busca que los niños tengan condiciones económicas adecuadas para un buen desempeño escolar. Pero no solamente basta con tener el dinero para hacerlo, también se requiere tiempo y capacidad de dar amor, valores, y estabilidad a los miembros menores de la familia. Tal como aducen Espitia & Montes (2009), los padres deberían brindar las condiciones necesarias para que sus hijos se apropien y benefician del proceso de aprendizaje; es su responsabilidad la consecución y el aporte de recursos (materiales, económicos, talentos), la calidad del tiempo de dedicación y el ambiente (familiar y espacial), con el fin de motivar, promover y alcanzar el éxito educativo de sus hijos (p. 96).

Hallazgos

En el contexto rural el ingreso económico está por debajo del salario mínimo mensual legal vigente (SMMLV); por lo cual se infiere que dichas familias carecen de recursos suficientes para satisfacer

sus necesidades básicas, afectando su calidad de vida y adquisición de otros bienes y servicios, logrando satisfacer las necesidades físicas, siendo vital la alimentación; así mismo no se destinan recursos para dotar a sus hijos de los mínimos útiles escolares (lápiz, cuaderno, borrador), siendo irrelevante la compra de otros materiales como libros, cuentos, material didáctico, juegos, computador, etc... que aportan al proceso educativo, tal como propone Egido (2000b, citado en Escobar 2006, p. 173), el cual plantea, las desigualdades económicas y sociales presentes en el seno de la sociedad actual se ven sostenidas y reforzadas por las existentes en las condiciones de vida de los niños durante las primeras etapas del desarrollo. Como en un espiral sin fin, los niños más desfavorecidos cultural y económicamente ven limitado su desarrollo mental y su preparación para la escolaridad, quedando rezagados respecto de los que tienen mayores posibilidades y siendo relegados a peores condiciones de vida como adulto.

En la crianza de los hijos el tiempo es un recurso valioso que permite guiar, corregir, acompañar, compartir y crear vínculos afectivos con los miembros de la familia. Cada vez es más difícil que los padres de familia, compartan tiempo con sus hijos debido al trabajo, horario extenuante, fatiga; descuidando la atención que deben brindar en los primeros años, principalmente en las actividades escolares. Según Tello (2014), la problemática se da en vista de que los padres de familia por cumplir con su jornada laboral, descuidan dar seguimiento en las actividades escolares de sus hijos, motivos por el cual los estudiantes presentan cierta afección en su rendimiento académico, ya que en la actualidad por falta de recursos económicos, los padres se ven obligados a laborar; tanto padres como madres de familia, para solventar las necesidades del hogar como punto prioritario descuidándose del desarrollo intelectual y personal de sus hijos, por no encontrar un equilibrio entre sus trabajos y el tiempo de acompañamiento a sus hijos (p. 8).

El desarrollo del niño está influenciado por las experiencias que le ofrece su entorno, por los estímulos que se le brinden al interior

del hogar y en otros contextos. La realización de actividades educativas intencionales; ya sean artísticas, deportivas, de formación intelectual y todo aquello que permite el aprovechamiento del tiempo libre promueve los intereses y motivaciones del niño. La práctica conduce al aprendizaje y genera oportunidades para la apropiación de conocimientos, habilidades, actitudes y el desarrollo de competencias. En coherencia retomando a Gardner (1994) si una cultura considera importante una conducta determinada, el grupo social destinará mayores recursos, de esta manera el estímulo al individuo conducirá al mejoramiento de su desempeño, incluso “si se cuenta con los medios apropiados de realización y aprendizaje, casi todo individuo normal podrá adquirir impresionante competencia en un dominio intelectual o simbólico” (p. 241).

La disposición del padre de familia, supervisión, realización de simulacros de pruebas, preguntas orales, diálogos sobre los avances y dificultades de sus hijos representa estrategias de apoyo académico que favorecen la relación familia-escuela, como plantea Ruiz y Zorrilla (2007 citado en Espitia y Montes 2009, p. 93), el capital cultural de las familias es uno de los factores favorecedores de los procesos de mejoramiento escolar, ya que el núcleo familiar es considerado por muchos autores como el ámbito de cultura primaria del niño y donde se imprime el valor que se le otorga a la educación y a la escuela, así como el grado de involucramiento para la resolución de las tareas y dificultades escolares

La familia y la escuela constituyen la diada educativa para la formación integral de los individuos en una sociedad. La Ley 115 General de Educación en el artículo 7, considera a la familia como núcleo fundamental de la sociedad y primer responsable de la educación de los hijos, responsabilizándola en participar y contribuir al proceso académico y comportamental con las instituciones educativas; además, de orientar y proporcionar en el hogar el ambiente adecuado para el desarrollo integral de los niños, como sugiere Ragosta (2008): “es el escenario propio del ser humano en donde se obtiene las primeras nociones de la vida, se introducen los valores y se abona el camino

para nuevos retos que tendrá que enfrentar el individuo”, así mismo reconoce la escuela como ente socializador que se convierte en principal y primer reto fuera de la familia.

El lenguaje mediante el uso de signos, símbolos semióticos en el contexto cercano permite la representación de palabras e ideas para conocer y transmitir información. El lenguaje hablado, escrito, icónico, musical, verbal y signos culturales que ayudan a conocer la realidad, en la que se vive y se desarrolla; son producto de la evolución del hombre, de su devenir histórico llevándolos a la interiorización en sus estructuras cognitivas y a hacer uso de ellos de manera experiencial. La lectura se asocia a uno de los aprendizajes que se inicia con la educación formal en la escuela, la enseñanza de los códigos de lenguaje y los procesos de comprensión lectora.

La falta de acceso a medios escritos, digitales y el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (computador, teléfonos móviles de alta gama, internet, redes sociales) genera un impacto negativo hacia la alfabetización digital, actualización, empoderamiento, intercambio y flujo de información que limita la práctica de lectura, acumulación de experiencias, construcción de significados, la comprensión oral y escrita, así como la relación con otras personas, creando una brecha digital que limita el saber y la interacción con otros contextos, tal como plantea Tinajero (2006), herramientas como las TIC, “nos ayudan a mediar y a transformar la realidad, a interactuar con otros, a conocer y a aprehender aquellos elementos que nos sostienen y nos auxilian al momento de tomar decisiones, resolver problemas, transformar nuestros horizontes, a desarrollarnos” (p. 94). Además de la brecha digital se profundiza la brecha cognitiva, presentándose dificultad para asimilar, comprender y utilizar las TIC eficazmente, circunstancia que genera privación informativa y desinterés por el uso y apropiación de herramientas, que pueden ayudar a transformar la información en conocimiento beneficiando y mejorando el nivel de vida de las personas

La familia, el contexto socioeconómico y cultural determinan la cantidad, calidad y variedad de la dieta alimenticia. El estado nutricional

nal de los niños, está influenciado por los hábitos y costumbres alimenticias del ambiente en el que vive y se desarrolla, en el que prevalecen los patrones y preferencias alimenticias proporcionadas por la familia, beneficiando o poniendo en riesgo la nutrición y el estado de salud. La alimentación nutritiva durante los primeros años de vida es de vital importancia, ya que favorece el desarrollo físico, cognitivo y emocional del niño, ayudando a prevenir enfermedades y a optimizar su aprendizaje. En su estudio Velásquez (1992, citado en Restrepo & Maya 2005, p. 128), plantea la relación de los hábitos alimentarios y el nivel socioeconómico y cultural de las familias con el estado nutricional; en casos de precariedad, la poca disponibilidad o la baja calidad y cantidad de los alimentos que se consumen compromete el crecimiento por deficiencia de calorías y nutriente en la población escolar.

Las actividades compartidas entre padres e hijos generan efectos positivos en el desarrollo personal del niño, consolidando sus habilidades sociales, la comunicación y la creatividad. La familia se constituye como una comunidad de prácticas, que permite compartir experiencias. A partir de sus necesidades, vivencias y percepciones el niño interpreta el mundo, realiza intercambios comunicativos y se apropia de nuevos conceptos y pensamientos. La calidad de las relaciones interpersonales en el seno de la familia modelará la construcción del niño como ser individual y social. Otros contextos y realidades culturales generan oportunidades para el aprendizaje a lo largo de la vida; de acuerdo con la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1978, citado en Mota de Cabrera & Villalobos, 2007, p. 412), el conocimiento es un fenómeno profundamente social. La experiencia social moldea las formas que el individuo tiene disponibles para pensar e interpretar el mundo, y en esta experiencia, el lenguaje juega un papel fundamental en una mente formada socialmente porque es la primera vía de contacto mental y de comunicación con otros, sirve como el instrumento más importante por medio del cual la experiencia social es representada de manera psicológica y, a la vez, representa una herramienta indispensable para el pensamiento (Leont'ev, 1959; Vygotsky, 1987).

Para Ronher y Pettengill (1985, citado en Girardi y Velasco, 2006, p. 27), aduce “la educación familiar es un proceso de interacciones mutuas entre padres e hijos dentro de un entorno socio-físico; la eficacia y tipo de estilos de educación que emplean los padres depende de las características de la cultura, las normas y los valores que promueva”. El tipo de padres que prevalece en una familia, caracteriza las relaciones al interior del hogar, el vínculo afectivo, la forma de tomar correctivos y conceder estímulos, el ejercicio de la autoridad, las normas de convivencia y la resolución de conflictos

Los padres autoritarios ejercen control coercitivo, dando órdenes presentándose bajo nivel de comunicación y afecto hacia sus hijos, recurriendo a castigos severos; esto conlleva a que los niños crezcan en un ambiente de desconfianza, con baja autoestima e inseguros. Así mismo los padres permisivos se caracterizan por la ausencia de jerarquía, bajo control en las actividades que desarrollan sus hijos, carencia de normas y regulación en las conductas y comportamientos. También se han encontrado relaciones entre los estilos permisivos y autoritarios con el desarrollo cognoscitivo y emocional como las observadas por Arvelo (2003, citado por Cuervo 2010, p. 117), quien analizó la función paterna, las prácticas de crianza y el desarrollo en adolescentes, encontrando relación con problemas de bajo rendimiento escolar, dificultades en la comunicación, hostilidad, depresión, mentiras frecuentes y conductas transgresoras.

Un contexto rural determina para el niño el entorno físico, los pares y personas con quienes se relaciona, la actividad económica y ocupaciones de sus padres, el ingreso económico, los hábitos y patrones alimenticios, uso del tiempo libre, recursos y visión de la educación, prácticas educativas paternas, apoyo escolar, creencias, valores, costumbres, estilo de vida, el modelo educativo para acceder a la educación; condicionando su desarrollo físico, cognitivo, afectivo, social y cultural; el cual se evidencia en la formación de conocimientos, habilidades y actitudes para vivir en el campo. En este contexto se da mayor relevancia a las habilidades laborales adquiridas de manera empírica, que a las habilidades lectoras que exigen otros con-

textos para incorporarse al trabajo; de tal manera que educarse no constituye una necesidad para vivir en el entorno rural.

El ambiente educativo que provee la familia constituye el entramado de ideas, sentimientos, emociones, costumbres, hábitos, imaginarios, discursos y valores que determinan el escenario simbólico que da significado a la vida del niño. Las condiciones de vida y educación se dan a partir de la apropiación material, social y cultural que se transmiten desde las generaciones precedentes, de padres a hijos; así mismo demás miembros de una comunidad incidiendo en el desarrollo cognitivo y social del niño.

De esta manera se puede evidenciar que el contexto sociofamiliar rural, no favorece el buen desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes de 1º, 2º y 3º de básica primaria, debido a las condiciones socioeconómicas en las que se encuentra inmersa la población, la falta de ambientes, prácticas y recursos que ofrece la familia durante los primeros años de vida, reflejándose en las dificultades de aprendizaje y la adquisición de habilidades lectoras en los estudiantes.

Conclusiones

La interpretación de los resultados de las Pruebas Saber, de los estudiantes del grado 3º de educación básica primaria, durante los años 2012, 2013 y 2014, permitieron concluir que el bajo número de estudiantes que son evaluados, la diversidad de los contextos de las diferentes veredas, no garantiza la confiabilidad de los resultados, incidiendo en la valoración institucional, así mismo no existe diferencias estadísticamente significativas que demuestren avances en los resultados obtenidos por la institución en los años mencionados, de lo cual se puede inferir que el seguimiento a los procesos para el mejoramiento no ha generado resultados favorables.

En relación con el primer objetivo se analizó el nivel de competencia lectora de los estudiantes del grado 1º, 2º y 3º, mediante la Prueba EGRA instrumento que propone el MEN, a través del Progra-

ma Todos a Aprender. El análisis de las respuestas develó que los estudiantes presentan deficiencias significativas en el conocimiento del nombre de las letras, identificación del sonido inicial de una palabra, decodificación de palabras inventadas, lectura y comprensión de un párrafo; lo cual repercute significativamente en la apropiación de los saberes de las distintas áreas de conocimiento y de la vida cotidiana.

El nivel de competencia lectora que logran los estudiantes, se desarrolla solo con las actividades que propone el docente en las prácticas de aula, ya que la familia no ofrece ambiente y recursos que potencien el hábito lector.

En relación con el segundo objetivo predomina la familia de tipo nuclear, caracterizada por estrato socioeconómico bajo, con servicio de salud y necesidades básicas insatisfechas, que reciben ingresos menor a un salario mínimo legal vigente producto de las labores en la agricultura y ganadería a baja escala. Las viviendas cuentan con pocos espacios y están construidas en bahareque. El agua para el consumo no es potable. En la alimentación se consumen productos propios de la región, razón por la cual no logran consumir alimentos variados y nutritivos. Las condiciones higiénicas y sanitarias son deficientes, es habitual la presencia de animales en la casa generando falta de higiene; predomina la utilización de la leña como combustible. El acceso a medios de comunicación es limitado, se hace mayor uso de la radio y la televisión, aunque no todos tienen este electrodoméstico en casa; falta acceso a internet, periódicos, revistas y material impreso que favorezca la lectura. En la categoría ambiente y recursos que favorezcan la competencia lectora, se observaron aspectos tales como: falta de espacios para estudio y juego, bajo nivel educativo de los padres, inexistencia de prácticas de lectura al interior del hogar y acompañamiento en el aprendizaje escolar de los niños, inexistencia de material educativo y tecnológico en el hogar para el apoyo académico del estudiante, ausencia de actividades de integración familiar y exploración a otros contextos urbanos. En la categoría interacción con los miembros de la familia se presentan relaciones entre padres

e hijos de tipo autoritario y democrático; con los hermanos, la relación que se establece es equilibrada.

En el tercer objetivo se logró relacionar las características del contexto sociofamiliar con el desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes; permitiendo evidenciar que las condiciones que ofrece la ruralidad en aspectos geográficos, económicos, sociales, familiares, culturales y de desarrollo cognitivo; presenta situaciones desfavorables que configuran ambientes pobres para el desarrollo de habilidades comunicativas.

Los resultados obtenidos en los objetivos específicos, permitieron conocer las implicaciones del contexto sociofamiliar en el desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes, develando que las condiciones socioeconómicas, familiares, culturales, ambientes, recursos y prácticas de lectura al interior del hogar no propician un buen desarrollo de la competencia lectora.

Referencias

- Cuervo, M., A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, vol. 6, núm. 1, enero-junio, p. 111,121. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67916261009>
- De Soria, A. B. M. (2005). *La familia como ámbito educativo*. Ediciones Rialp.
- Delors, J. (1996). *De la publicación: La Educación Encierra un Tesoro* (Libro). Recuperado el 1 de junio de 2015 de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Escobar, F. (2006). Importancia de la Educación Inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Laurus*, 12(21), 169-194. Recuperado de, <http://www.redalyc.org/pdf/761/76102112.pdf>
- Espitia, R. E. C., & Montes, M. R. (2009). Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio costa azul de Sincelejo (Colombia). *Investigación y desarrollo*, 17(1), 84-105. Recuperado el 3 de junio de 2015 de <http://www.scielo.org.co/pdf/indes/v17n1/v17n1a04.pdf?>

- Gardner, H. (1994). Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples, 2. Recuperado de, http://static.schoolrack.com/-les/26736/708674/Howard_Gardner_-_Estructuras_de_la_mente.pdf
- Girardi, C. I., & Velasco, J. (2006). Padres autoritarios y democráticos y características de personalidad de estudiantes de licenciatura y posgrado. *Revista intercontinental de psicología y educación*, 8(1), 25-46. Recuperado de, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80280103>
- Martínez, M, M. (2014), El conocimiento y la ciencia en el siglo XXI y sus dificultades estereognósticas. Ediciones Universidad Simón Bolívar. Barranquilla. 1era edición, abril.
- Mayorga Fernández, M. J., & Madrid Vivar, D. (2014). El lector no nace, se hace: implicaciones desde la familia. *Rivista italiana di educazione familiare*, 1(1), 81-88. Recuperado de, <http://www.torrossa.it/resources/an/3006111>
- Mota, C. de Cabrera., & Villalobos, J. (2007). El aspecto socio-cultural del pensamiento y del lenguaje: visión vygotskyana. *educere*, 11(38), 411-418. Recuperado de, <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/20181/2/articulo4.pdf>
- Murrieta, R. O., Galindo, M. D. L. G. R., & León, J. A. J. (2014). Hábitos de estudio en alumnos normalistas y su incidencia en el rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*. Recuperado de, www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/download/199/247
- Ragosta, D., & Di, R. (2008). La experiencia familiar de niños provenientes de hogares intactos y hogares con sus padres separados. *Revista de psicología-Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela*, 27(1), 62-87. Recuperado el 9 de julio de 2015 de, http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1316-09232008000100005&script=sci_arttext&tlng=es
- Ramírez, A. B., Hernández, B. A. S., & Figueiras, S. C. (2007). Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita. *Investigación*, 12(33), 701-729. Recuperado de, <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v12/n033/pdf/N33L.pdf>

- Restrepo, S. L., & Maya, M. G. (2005). La familia y su papel en la formación de los hábitos alimentarios en el escolar. Un acercamiento a la cotidianidad. *Boletín de antropología*, 19(36), 127-148. Recuperado de, <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/boletin/article/view-File/6919/6333>
- Tello Jijón, D. K. (2014). La jornada laboral de los padres de familia y su incidencia en el rendimiento académico de los niños/as del cuarto grado de educación general básica de la unidad Educativa “Blaise Pascal” De la Parroquia San Miguel, Del Canton Salcedo, Provincia de Cotopaxi. Recuperado de, <http://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/7286/1/FCHE-EBSEMI-1274.pdf>
- Tinajero, E., F. (2006). Internet y computadoras en educación: una visión sociocultural. *Apertura*, vol. 6, núm. 4, p.90-105. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/688/68800408.pdf>
- Vigotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores (pp. 159-178). M. Cole (Ed.). Barcelona: Crítica. Recuperado de, http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotsky_Unidad_1.pdf
- Vigotsky, L. S. (2003). La imaginación y el arte en la infancia (Vol. 87). Ediciones Akal. Recuperado de, https://docs.google.com/document/d/1Hlyoi_LRHY6eL5eCIGLtpXjet1ljuc6IsJFKoRFxp1s/edit?pli=1

Capítulo 4

La preescritura en el grado transición dentro del modelo Escuela Nueva¹

Yurley Karime Hernández Peña²,
Ana Nayibe Acevedo Gómez³,
Mónica Isabel Gómez Ramírez⁴

Resumen

El trabajo investigativo buscar conocer la tarea pedagógica en el contexto rural dentro de unas características peculiares, no solo por el grado de formación de la comunidad educativa que la integra, sino por el trabajo multigrado del Modelo Escuela Nueva; lo cual lleva a indagar sobre las concepciones de los docentes sobre educación Preescolar y adopción de

-
- 1 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 el Grupo de Investigación Educación, ciencias sociales y humanas y la Maestría en Educación de la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta – Colombia.
 - 2 Licenciada en biología y química, Magister en docencia de la química y estudiante de doctorado ciencias de la educación, profesora de la Universidad Simón Bolívar, Miembro del Grupo de investigación Educación, Ciencias Humanas y Sociales. Coordinador de Semilleros de Investigación Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. Correo: hyurley05@unisimonbolivar.edu.co
 - 3 Magister en Educación. Universidad Simón Bolívar. Docente de Preescolar. Correo: memino226@gmail.com
 - 4 Magister en Educación. Universidad Simón Bolívar. Docente de Preescolar. Correo: gomira751211@hotmail.com

la escritura. La complejidad tanto de las intervenciones implementadas en la escolaridad de los infantes que garanticen la educación integral en las dimensiones planteadas por la normatividad desde habilidades comunicativas orales y escritas, como de las estrategias para desarrollar capacidades motrices necesarias para la incorporación de la escritura, que faciliten el desarrollo de aprendizajes significativos en las dinámicas de Escuela Nueva. Luego de la investigación de corte cualitativo, Se revela en los hallazgos una marcada incidencia en relación con la experiencia, los imaginarios y la formación recibida por los docentes rurales frente a la adquisición de la escritura en acciones llevadas al aula, en cuanto a las etapas en el proceso escritor silábico alfabético, dentro de un método tradicional de la escritura con actividades de dominio de grafías y relación de imágenes con palabras, articulando la lectura y la escritura. Así mismo se evidencio la carencia del desarrollo de nociones espaciales indispensables para la elaboración de grafías.

Palabras clave: Escuela Nueva, transición, proceso escritor.

The Prescription in the Transition of Grades in the Model New School

Abstract

The research work want to know pedagogical tasks in the rural context within peculiar characteristics, not only by the degree of formation of the educational community that integrates it, but also by the multigrade work called “Escuela Nueva” Model. For that reason, it was also researched conceptions of teachers about preschool education and adoption of writing. Taking into account, writing it was investigated; firstly, complexity of pedagogical interventions implemented in schooling of children to ensure “The Integrated Education” in all dimensions proposed by the regulations according to oral and written communication skills. At the same time, it was known strategies to develop motor skills necessary to incorporate writ-

ing which facilitates development of meaningful learning using “Escuela Nueva” Model. In addition, this qualitative research had as a result, that teachers have a big influence because of their experience, the imaginaries and formation received related to acquisition of writing by rural teachers. On the other hand, regarding stages in alphabetical and syllabic writing process, it was identified that there is a traditional method of writing; for instance, they use activities such as commands of graphs and connecting images with words, linking reading and writing. Finally, it was identified lack of development of spatial notions, necessities for the elaboration of graphs

Keywords: “Escuela Nueva” model, preschool, writing process.

Introducción

Las debilidades en la formación y actualización de los docentes de educación preescolar se ha convertido en un problema relevante, ya que los estudios realizados a nivel internacional y nacional que reafirman que hay poca creatividad para generar experiencias que impulsen aprendizajes significativos por el conocimiento limitado acerca del desarrollo del infante como lo señalan Martínez, Pérez & Sierra (2014): “los alumnos tienen dificultades para iniciarse en los procesos lecto-escritores, en la medida que necesitan alcanzar cierto nivel de madurez en el desarrollo de determinadas funciones cerebrales.... el profesorado no ha abordado los procesos formativos con competencia profesional.”

Así mismo para las organizaciones internacionales como la UNESCO y UNICEF, la desigualdad frente a la atención a la primera infancia y la educación preescolar ha sido un tema de interés en los estudios a nivel mundial, los cuales han reportado la poca participación de las madres a los programas de estimulación, pero también son escasas las intervenciones de los gobiernos en la zona rural, lo cual reporta según la UNESCO (2009): “un problema grave de inequidad, en cuanto a la cobertura pues siempre hay un notable desequilibrio entre la atención que se presta de los 4 a los 6 años, con una clara desatención de los menores de tres años”.

Además de los trabajos realizados en Latinoamérica con rman las formulaciones de Vygotsky acerca de la intervención del ambiente familiar en la educación inicial por parte de sus padres, hecho que se encuentra relacionado con el bajo desempeño académico en primero de primaria “...las interacciones familiares no suelen promover la alfabetización inicial en los niños, lo que puede colocarlos en desventaja, al no contar con tales habilidades” (Rugerio & Guevara, 2013).

Lo anterior conlleva a reflexionar acerca de que tan pertinentes y eficaces sean las prácticas pedagógicas dadas por los maestros que laboran con los grados de Preescolar en Colombia, y cuál es la importancia y sentido que le están dando las entidades gubernamentales a este grado. Ya que en la escuela, los maestros de la zona rural deben trabajar con estudiantes de diferentes edades y grados; implementando el Modelo Educativo Escuela Nueva, que direcciona sus prácticas educativas y atención multi-grado referente al desarrollo de habilidades asertivas en el campo de la producción escrita en los estudiantes.

Por otra parte, al hacer un acercamiento a la realidad se evidencia que en pocas ocasiones se evalúan las estrategias y materiales utilizados en estos grados, así mismo no hay un seguimiento a los mismos que definan las falencias de las desarrolladas que lleven al mejoramiento. No existe unificación de criterios frente a la educación preescolar tanto en la parte pública como de la privada dejando una brecha en la formación de la población rural generando una desigual en la educación.

Marco teórico

Todos los procesos de educación en los estudiantes están enmarcados en la lectura y escritura que no se limita solamente al área de lenguaje ya que en todas las demás áreas se hace necesario la lectura, comprensión y producción de respuestas a determinadas situaciones para aprender contenidos y llegar a apropiar saberes, en todos los momentos de la vida escolar están presentes la aplicación

de habilidades comunicativas tanto orales como escritas, especialmente responder a las propuestas de Escuela Nueva y el desarrollo de aprendizajes por medio de situaciones planteadas en las guías de trabajo.

Empezar el proceso de formación en la escuela rural con el grado transición debe presentar características que a tener en cuenta, autores como Freire (1997), consideran la etapa de Educación Infantil como el mejor momento para fomentar la interacción del alumnado con el medio físico. Es importante que el estudiante comprenda que la calidad de su lectura y escritura le permite desarrollar un diálogo frente a lo que sabe, resolver situaciones problemáticas de acuerdo a sus saberes para ir reformulando sus aprendizajes.

Por medio de hábitos sociales y escolares que posibilitan como nos los indica Ferreiro (1982), preparar por medio de actividades de psicomotricidad en la adquisición de un lenguaje simbólico como lo es la escritura, para utilizarlo de herramienta comunicativa requiere de dominio con situaciones y acciones didácticas implementadas en el aula como experiencias y dinámicas que lleven a la observación, descripción y experimentación para motivar la dinámica relación-acción, desde aporte personales en cada una de las actividades desarrolladas en el aula.

Con el objetivo de fortalecer y mejorar las prácticas de los agentes educativos que intervienen en la formación de niños y niñas de edad preescolar, se realizó en Chile un estudio de identificación de concepciones docentes y sociales sobre la educación inicial “especialmente el análisis del discurso crítico y otras técnicas” (Martínez & Muñoz, 2015), que permitieron adentrarse en los imaginarios sobre la infancia con el fin de generar una reflexión de la formación docente ya que posee un carácter inconsciente. Esto debe reorientar la formación y la labor docente de Escuela Nueva desde un examen personal e institucional para mejorar las prácticas pedagógicas de acuerdo a los problemas presentes y particulares e la educación rural y la adaptación de la escolaridad y adopción de la lecto-escritura en los infantes.

En este sentido se hace necesario revisar el modelo de Escuela Nueva y las prácticas implementadas en el grado transición para la incorporación de la pre escritura y si estas están respondiendo a las necesidades escolares y sociales de la zona rural, de acuerdo a la metodología planteada, pues es el docente en el desarrollo el “potencial de la competencia escritora en el alumno para dar a conocer la complejidad del acto de escritura y sugerir metodologías alternativas en la enseñanza de la misma” (Avilés, 2012), que se puedan acoplar tanto a las características del contexto como a la metodología propuesta de la Escuela Multigrado.

Para determinar la incidencia de los hábitos educativos que configuran la adaptación a la vida escolar en los niños y niñas de educación inicial se realiza un estudio “que permite conocer cuál es el comportamiento de la opinión del profesorado consultado sobre la incidencia de los hábitos educativos del currículum de Educación Infantil en el proceso de aprendizaje del alumnado de tres a seis años” (Martínez, Pérez & Sierra, 2014), ya que en Escuela Nueva el manejo del autogobierno permite manejar diferentes dinámicas en el aula de clase.

Adicionalmente, se retoman teorías de lo macro a lo micro; empezando por lo planteado por Zuluaga, en cuanto al recorrido histórico que ha tenido cada contexto educacional en la formación de la comunidad, de esta manera el sujeto se forma a través de sus relaciones con su cultura, política, sociedad y las prácticas en las que intervienen con los elementos que conforman el sistema educativo: instituciones, técnicas, contexto familiar, dotación, etc. Es así como “la práctica pedagógica constituye un escenario histórico no solamente de la enseñanza sino también del maestro, la escuela, el método, el aprendizaje, la formación” (Zuluaga, 2005).

De acuerdo a las reflexiones de Freire (1997), hace gran énfasis en el cómo deberían ser estas prácticas y afirma que debe haber una relación entre lo que se debe enseñar y la experiencia que trae el estudiante, permitir que el educando establezca una relación entre los conocimientos y los saberes curriculares. Es trascendente que el do-

cente reflexione acerca de su praxis cotidiana como lo expresa cuando dice “Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima” es significativo que el maestro este en continuo cuestionamiento de su quehacer diario.

La función de las interacciones entre docentes, estudiantes y conocimientos en el aula de la escuela multigrado; la necesidad de atender diferentes ritmos de aprendizaje en cada uno de los grados; el carácter formativo, participativo y permanente de la evaluación de acuerdo a los avances personales de cada estudiante; la contribución de todas las áreas al desarrollo de las competencias; y la importancia de cultivar la creatividad, la observación, el análisis y el pensamiento crítico, para la socialización y construcción del conocimiento desde el trabajo colaborativo.

La escuela nueva fue un movimiento renovador en contraposición a la educación tradicional, este se desarrolló en Europa a finales del siglo XIX y se proyectó a diferentes países del mundo. Entre las formulaciones teóricas propuestas por Rousseau y que aún tienen validez orientando metodologías desde el activismo escolar encontramos: “el descubrimiento del niño como ser independiente... implicaba una total transformación de la relación maestro-alumno y del proceso de enseñanza-aprendizaje” (citado por Monés, 1988, p. 2), que llevo al autor a formular el autoaprendizaje contemplado en la escuela activa.

Este nuevo pensamiento de Educación también fue denominado Escuela Activa, puesto que se fundamentó en potencializar toda actividad psicomotora del niño y de la niña, teniendo en cuenta los intereses del mismo y así permitir resultados más efectivos en la enseñanza y el aprendizaje, partiendo de las percepciones del infante con su contexto, permitiendo la experimentación y socialización de saberes que permitan la formación integral del educando dentro de una propuesta de trabajo individual y social.

El nacimiento de la Escuela Nueva permite identificar cuatro etapas descritas por Monés (1988), a través de la historia cada una con características específicas que se presentan a continuación

El programa de Escuela Nueva en Colombia fue una de las alternativas para dar solución a la problemática que se presentaba en el sector rural en los años 70 cuando empezaba a evidenciarse que en el campo eran pocos los niños matriculados por grado, razón por la cual, no era viable tener un solo docente para cada nivel lo cual permitió la apropiación del Modelo e incluir a la comunidad en los procesos de formación de los niños y niñas, como al mantenimiento de la Escuela.

Los componentes básicos de este modelo pedagógico son las guías, los centros de interés o llamados también rincones de trabajo, la promoción flexible, el gobierno escolar y las relaciones con la comunidad, este método fue diseñado para escuelas donde uno o dos maestros trabajan los grados de primaria correspondientes desde el preescolar a quinto, trabajo que se organiza en el aula en mesas de trabajo organizada por niveles educativos que permiten el trabajo colaborativo y la construcción del conocimiento de conocimientos a través de la experiencia con material de trabajo en los Centros de Recursos de Aprendizaje (CRA).

De acuerdo con la versión nacional de Escuela Nueva se ha integrado propuestas teóricas de la Escuela Activa a través de la historia retomando postulados educativos de los diferentes discursos de este modelo, abordando a Dewey y Freire sus filosofías las cuales aportan en sus discursos y orientan el modelo actual de la Escuela rural a nivel nacional, así mismo se “ha incorporado elementos conceptuales de las pedagogías contemporáneas que avanzan de lo activo a lo interactivo. Las teorías pedagógicas señalan los horizontes educativos y los enfoques; y los modelos pedagógicos permiten establecer metas de formación y caminos para alcanzarlas” (MEN, 2010, p. 10).

Escuela Nueva, se apoya en el empirismo y la experimentación científica en el marco de un clima de libertad, de autonomía y de solidaridad en una concepción individual y social del hombre de acuerdo a las necesidades particulares, partiendo del contacto directo con las actividades y aplicación los conocimientos adquiridos. Desarrollar y

respetar la personalidad, formar el carácter y atributos intelectuales, artísticos, sociales y cooperación

El desarrollo de aprendizajes significativ ⁵ se logra cuando el “estudiantes se esfuerza por conectar el nuevo conocimiento con el que ya poseía y con lo que sucede en su actual entorno de aprendizaje” (Ballester, 2002, p. 7), el cual se nutre del dialogo y la interacciones con el contexto que forma parte de las motivaciones que puedan favorecer el proceso de la formación.

De este sentido de comprensión del entorno y la acción de la comunidad desde el aprendizaje La Escuela Nueva como metodología participativa entre el grupo de estudiantes y el docente se desarrolla por medio de guías de aprendizaje por vivencias y prácticas en el aula, para lo cual el Ministerio de Educación Nacional a comienzos de los años 80, dota a las escuelas de material educativo por medio de cartillas organizadas por unidades y guías, para fortalecer el proceso del modelo.

Siendo las cartillas de Escuela Nueva una herramienta para cada área obligatoria (Matemática, Lenguaje, Ciencias Naturales y Sociales), distribuidos los contenidos temáticos en unidades que a su vez se componen de una cantidad de guías con el desarrollo con una secuencia didáctica de las respectivas acciones planteadas cuatro actividades A, B, C y D: La actividad A indaga los conocimientos previos que servirán como punto de partida para intervenir situación o problema formulado, la actividad B se encontrara información y actividades con las cuales se pueden construir aprendizajes, se continua con la actividad C que permite poner en práctica los aprendizajes por medio de ejercicios planteados y se finaliza con la actividad D en la cual él y la estudiante pueden aplicar lo que han aprendido en situaciones de la vida cotidiana.. Por cuanto estas actividades deben desarrollarse en ambientes de aprendizaje “donde los estudiantes desarrollen competencias interpretativas, argumentativas, y propo-

5 Aprendizaje significativo Aprendizaje que se realiza cuando se conectan los conocimientos nuevos con los saberes previos y se llevan a la práctica.

sitivas” (MEN, 2010, p. 44), dentro de aprendizajes prácticos que fomenten el “saber hacer”.

Las acciones planteadas en las guías de Escuela Nueva tienen en cuenta el entorno rural y permite la adaptación de actividades en la zona en la cual se encuentra la institución para tener la capacidad de transferencia⁶ del acto educativo y “conectar con el alumno a partir de aspectos de la actualidad del medio local o a partir de relacionar las actividades escolares con aspectos o temas de la vida cotidiana” (Ballester, 2002, p. 51), manteniendo la motivación en el proceso de aprendizaje.

Articular esos aprendizajes de situaciones cotidianas con el ingreso a la escuela en la cual se orientan procesos cognitivos, sociales y personales encaminados al desarrollo de competencias dentro de una serie de habilidades, conocimientos, valores y actitudes adquiridos mediante la relación con el medio social, natural y cultural que son requeridos para que se pueda acceder a nuevos conocimientos desde la formación “integral de todas sus dimensiones de desarrollo: ética, estética, corporal, cognitiva, comunicativa, socio-afectiva y espiritual” (MEN, 2010, p. 3).

Desarrollar la percepción en los niños de educación preescolar en fundamental para determinar una participación activa en su proceso formación la cual se nutre de todas las experiencias y la información que se recibe por medio del sistema sensorial propuesto por Rousseau (Citado por Los Modelos Pedagógicos de la Educación de la Primera Infancia, 2005, p. 5), y el lenguaje como medio de comunicación con el mundo familiar, social y cultural nutre desde la educación preescolar la mediación del entorno para generar experiencias significativas para la educación integral

En la educación inicial es importante el “El tratamiento didáctico de los hábitos educativos está determinado por los estilos de aprendizaje que utilicemos” (Martínez, Pérez y Sierra, 2014, p. 151),

6 Transferencia: capacidad de extrapolar el aprendizaje a otras situaciones externas.

es conveniente plantear las pautas de actuación docente que permitan desarrollar hábitos en los infantes. Entendiendo el hábito como el resultado de un proceso que requiere tiempo y habilitación que permiten la adquisición progresiva para el desarrollo de personal e independencia para la satisfacción de necesidades.

La incorporación de la vida escolar debe estar orientada a dotar al infante “para vivir en sociedad (leer, escribir, contar), que brinda los elementos” (Morín, 2015, p. 19), para tener las herramientas para actuar siendo conscientes de lo se hace afrontando incertidumbres y riesgos de manera que vincule sus experiencias y saberes a la vida para ser activo en su crecimiento y formación.

Los aprendizajes desarrollados en el aula deben nutrir de experiencias que permitan a los niños y niñas desenvolverse en su medio y mejorar la interacción social y natural, asunto Dewey define que “El fin de la educación según dicha teoría es preparar el niño para la vida” (Monés, 1988, p. 16), ya que desde el nacimiento el infante va recibiendo información de su entorno como insumo para su crecimiento físico, cognitivo y emocional.

La formación inicia en la familia, la cual forma desde normas de respeto, convivencia, aseo, higiene y comunicación dentro de un parámetro social, autores como Monés respaldan la necesidad del establecimiento de normas en la dinámica escolar pues “El orden escolar no es sinónimo de disciplina coactiva y represora; por el contrario, debe establecerse de forma natural, concentrando la atención sobre el objeto de la actividad” (1988, p. 10), como un medio de ayuda y respeto mutuo por el trabajo del otro.

Las actividades en el aula tanto individuales como grupales se desarrollan en actitudes de participación y aportes personales que evidencia al sujeto como un ser activo que construye el conocimiento como lo afirma Ferreiro y Teberosky (1979, p. 32-33) cuando dice “El niño compara, ordena, formula y hace hipótesis; lo anterior se debe tener presente en la lectoescritura ya que el niño intenta comprenderla, cuestionarla, construir reglas y organizar la información recibida”.

Por lo anterior se destaca el papel que ejerce la interacción socio cultural en el aprendizaje del niño (a) de preescolar ya hace discursos coherentes tanto en situaciones formales y poco formales como el juego (Teberosky, 1982, p. 160). Por lo tanto se puede determinar que el aprendizaje es un proceso individual pero que requiere de las interacciones sociales y culturales donde la escritura cobra vida en los diferentes medios de comunicación actual, ya que “Sujeto construye la escritura como una representación del lenguaje más que como un código de transcripción por lo tanto el estudiante debe relacionarse con la cultura escrita es decir debe estar en contacto con ella” (Ferreiro, 1997).

De acuerdo con la adopción de la escritura se realiza en un proceso complejo y sistemático de acuerdo desarrollo cognitivo, social y emocional del infante, de acuerdo a lo planteado por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1981): los niños y niñas presentan diferentes etapas en el proceso de adquisición de la escritura entre las cuales están la “icónica”, esta etapa o nivel en el no existe correspondencia entre grafías y sonidos. La siguiente etapa denominada fonética el niño y la niña empiezan a relacionar el sonido y la grafía. Por último, tenemos la alfabética en la que ya los niños y niñas están en la capacidad de entender cada uno de los caracteres, comprende que las letras se representan por sílabas y fonemas.

Por este camino se llega a la escritura alfabética (con una alta correspondencia entre sonido y letra), como recursos para expresar significados distintos estableciendo la variación progresiva, cualitativa y cuantitativa, comienzan a establecer la relación entre lenguaje y escritura, manifestada en la variación de grafías que va incorporando en su léxico sistemáticamente (MEN, 2010), las guías de imágenes con su palabra para que la lean y luego la escriban llevándolos a interpretar lo que se escriben, puesto que “Cuando se dibuja, uno se coloca en el dominio de lo icónico: las formas de los grafismos son pertinentes porque reproducen la forma de los objetos” (Ferreiro, 2006, p. 8), ofreciendo al niño y la niña materiales por medio de guías interpretables.

La escritura demanda según Colomer dedicar tiempo a desarrollar la “concentración, adquisición de habilidades específicas o ejercitación” (2002), mediante rutinas que permitan la apropiación de saberes de destrezas para la ejecución de trazos, la escritura es un proceso complejo que demanda interpretación y significación tanto de objetos como de letras, donde en el texto encontrara el nombre del objeto, con la intención de que los niños desarrollen y ejerciten la grafía; realizar el modelo de las letras tanto la forma como el tamaño de mayúsculas y minúsculas el trabajo de repetición es necesario para apropiar y mejorar habilidades motrices.

Metodología

El desarrollo de la presente investigación parte preocupación de la tarea pedagógica en el contexto rural con unas características peculiares no solo por el grado de formación de la comunidad educativa que la integra, sino también por los diferentes concepciones que pueden tener los docentes frente a la educación preescolar, así la formación recibida para tal fin; los medios y estrategias que faciliten el desarrollo de las dimensiones definidas en la normatividad nacional a partir del decreto 2247 del 11 de septiembre de 1997.

El docente de Escuela Nueva en su escasa formación para el nivel Preescolar, no desarrolla adecuadamente en los niños y niñas las dimensiones necesarias para abordar no solo el proceso de lecto-escritura sino la transición del contexto familiar al escolar con un complejo procesos de habilidades y destrezas indispensables para adaptación a la vida escolar. Las dimensiones que en estos años se desarrollan son pilares fundamentales para la apropiación y ejecución de las competencias relevantes para la incorporación de la lectura y escritura comprendiendo estas como actos complejos que integran las diferentes acciones que se ejecutan en la escuela. En este caso, es conveniente preguntarse ¿Qué competencias deben tener los docentes de Escuela Nueva para poder desarrollar su trabajo en el nivel Transición que garantice la educación integral de niños y niñas de la zona rural Colombiana?, ¿permiten las prácticas pedagógicas de los

docentes en el aula de clase del Centro Educativo Rural, desarrollar habilidades y capacidades en los infantes del grado transición para iniciar el proceso de pre escritura?

Para el cumplimiento de dicho objetivo se tomaron sujetos, por un lado docentes de la zona rural que han tenido experiencias anteriores a su trabajo con educación preescolar, y por otro lado docente sin experiencia previa en estos niveles. De esta manera, primeramente se caracterizó la formación pedagógica, respecto al método y/o estrategias, analizando a su vez, la práctica pedagógica de los docentes rurales quienes; por la nula formación por parte del gobierno y de los entes territoriales frente a la educación preescolar en la zona rural le resta importancia a la educación inicial; la cual es el punto de partida de las dinámicas sociales y cognitivas, que demandan la creación de ambientes de aprendizaje que permitan favorecer el desarrollo integral del grupo de infantes.

Segundo, se determinó que estrategias y referentes metodológicos, teóricos y didácticos que orientan las acciones pedagógicas en el aula en el grado Transición que garanticen la educación integral y preparación del infante a la adopción de la escritura, se reconoció la manera como hizo presencia la formación y concepción de la escritura por los docentes; lo que a su vez, garantizó conocer cuál método se implementa y la manera como los docentes lo aplican en el contexto particular de cada sede, revelando el impacto que dichos estrategias en las dinámicas y propuesta de Escuela Nueva.

Se define esta propuesta investigativa de acuerdo al paradigma Interpretativo la realidad surge de la relación de los actores con la realidad social que viven, comprender las conductas de las personas estudiadas e interpretar las realidades observadas, tal como lo plantea Martínez Rodríguez (2011) “Indagar sobre la vida humana, con la lectura de la realidad o realidades de una cultura para identificar, describir, analizar e interpretar sus múltiples lenguajes tanto corporales como verbales en medio de los cuales construyen su sentido de vida” (p. 22-23), en consecuencia con un enfoque Cualitativo cuya principal característica es definida por Bonilla & Rodríguez como: “Interés por

captar la realidad social a través de los ojos de la gente que está siendo estudiada, es decir a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto” (p. 47). En lo referente al método hermenéutico se retoma por su característica misma de interpretar Diltthey (2015), que la denomina como: “manifestaciones del espíritu expresadas en signos y alusivas a las vivencias” por lo que la misión del investigador es buscarle significado a los fenómenos encontrados

Para abordar los fenómenos educativos la micro-etnografía permite la comprensión del contexto específico del aula de clase, los tiempos en que se desarrollará y el espacio o contexto determinado, cabe aclarar la conceptualización y la utilización de este método. De acuerdo a las investigaciones de Zubieta (1982): “centran su foco de atención en la Institución Educativa y más concretamente en la situación de interacción maestro- alumnos al interior del Aula de clase” (p. 3).

Hallazgos

La preescritura en el grado transición dentro del modelo Escuela Nueva

Como producto del cumplimiento de los objetivos finalmente se obtiene en un primer momento, la Identificación de lo establecido en los documentos Nacionales: (Decreto 2247 de 1997, Competencias docentes 2014, Manual de Implementación de Escuela Nueva (2010) Lineamientos Preescolar) con relación con los Institucionales: PEI (Proyecto Educativo Institucional) Plan de Área y Plan de Asignatura) del CER (Centro Educativo Rural).

Para la realización de este análisis se tuvieron en cuenta Prácticas pedagógicas en relación al rol y al deber ser del docente en preescolar; el Modelo Escuela Nueva, mediante el aprendizaje significativo y la generación de ambientes de aprendizaje; los principios y dimensiones que debe desarrollar el docente en los estudiantes de preescolar. A continuación el análisis de la información encontrada al respecto.

Prácticas pedagógicas

Tanto los documentos nacionales como los institucionales analizados conciben el rol del docente como el de orientador, facilitador y guía de los procesos de enseñanza- aprendizaje generando ambientes que favorezcan las relaciones en el aula, lo que no se evidencia dentro del CER son las estrategias del docente para adaptar el niño de transición a la vida escolar, propuesta que permita según Dewey adecuar las prácticas pedagógicas que sensibilicen el acto educativo (Mónes, 1988).

Los Lineamientos de preescolar plantean el desarrollo de actividades por medio de proyectos lúdico-pedagógicos que permitan al docente “acompañar y orientar a los niños, padres y comunidad en los procesos de investigación.....profundizando en lo que quieren conocer y hacer” (p. 28), lo cual concuerda con el CER cuando describe al docente “agente dinamizador que debe preocuparse por disponer y organizar los diversos encuentros pedagógicos con procesos y objetivos bien definidos y con una intencionalidad bien clara” (2013, p. 52).

En lo concerniente a este aspecto los documentos Institucionales se limita a describir los proyectos de aula con temáticas, pero no existe coherencia entre el tema, el proyecto, las actividades planeadas, tampoco se aprecia la relación entre las acciones, el proyecto propuesto y las dimensiones a desarrollar.

No se evidencia cómo el docente encaminará las actividades mediante la descripción detallada de un proceso, en el cual se lleve al niño (a) expresión, tanto oral como escrita manejando su vocabulario para ir ampliando sus conocimientos, las estrategias y herramientas para desarrollar la pre-escritura, el paso a paso de la secuencia didáctica.

Escuela Nueva

En lo relacionado con la propuesta de Escuela Nueva esta es considerada dentro de los planteamientos pedagógicos del PEI cuando dice “aborda la propuesta de Escuela Nueva por su contexto social y cultural la posibilidad de la promoción flexible” (p. 41)

No obstante, en los documentos del CER carece de la forma cómo la institución va a abordar la propuesta metodológica Nacional de educación rural establecida en las cartillas; la manera cómo los docentes van a utilizar este material y se va adaptar al contexto particular de cada sede, que lleve al estudiante a comprender, lo que lee y a relacionar sus conocimiento para dar sentido a la educación desde el aprendizaje significativo el cual según Ballester (2002) permite “utilizar lo que sabemos y construir sobre ello” propuesta que es planteada por CER cuando dice “nuevos conocimientos con los que ya posee respecto de un tema o problema y se manifiesta cuando puede expresar el nuevo conocimiento con sus propias palabras, da ejemplos y responde a preguntas que implica el conocimiento logrado”.

Para llevar a tal fin es necesario que la Institución Educativa contemple las diferentes aspectos como lo estipulado en el Manual de Implementación Escuela Nueva en sus principios pedagógicos “la construcción social de los conocimientos; la importancia de los contextos para lograr aprendizajes significativos; la función de las interacciones entre docentes, estudiantes y conocimientos en el aula” (MEN, 2010, p. 10) puesto que el CER carece de las dinámicas que se desarrollan en el aula para fomentar el interés por aprendizaje, la autonomía y las relaciones sociales, que permitan desde la construcción y práctica de la lengua oral y escrita, la construcción del conocimiento y la convivencia.

Los Ambientes de Aprendizaje considerados dentro de los postulados de la Escuela Nueva deben facilitar el desarrollo integral del Educando y contemplan el uso de materiales que permitan organizar el aula; al respecto Ballester (2002) nos habla de la importancia de que el maestro los prepare con anterioridad para el desarrollo de sus clases. Lo anterior fomentará en los alumnos el carácter investigativo y creador. Con referencia a estos aspectos el C.E.R contempla la importancia de la etapa Preescolar en la que el niño y niña están inquietos por el conocimiento “Los niños en esta etapa están ávidos de conocer el mundo, y por lo tanto el preescolar debe facilitar

objetos, elementos, situaciones y juegos que le permitan ir dando respuestas a estas inquietudes que los niños y niñas tienen frente al mundo (2013, p. 43).

Otro de los factores en el que el ambiente se hace indispensable es para propiciar el desarrollo de procesos comunicativos donde las interacciones entre el docente y el estudiante y los estudiantes entre sí, los cuales deben favorecerse por medio de un dialogo adecuado.

Dentro de los fundamentos de la escuela activa hace énfasis en la Autonomía y el trabajo colaborativo, de los cuales hace referencia el Manual de Implementación de Escuela Nueva y los lineamientos curriculares del grado preescolar, por lo tanto espacios, actividades y estrategias deben procurar por desarrollarlos. A este respecto la filosofía y el Marco teórico del PEI del CER (2013, p. 14-41) toma en cuenta estos principios propios de los postulados de la escuela activa.

Transición

En lo concerniente a los principios y dimensiones contemplados para el grado preescolar el PEI contiene en sus metas, perfil estudiante y manual de convivencia, procesos encaminados al desarrollo de valores éticos, espirituales y humanos todos ellos con el fin de mejorar el crecimiento personal y social del educando; lo que no se encuentra específicamente es la funcionalidad de los temas mencionados en el Plan de Área y asignatura en relación al desarrollo de la dimensión socio-afectiva, ni tampoco las estrategias por medio de las cuales se llevaran a fin dichas temáticas

A manera de conclusión se podría decir que no se evidencia una concepción particular que caracterice las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes, se encuentran textos que exponen lineamientos y objetivos establecidos por el MEN, algunos autores que han aportado a través de la historia significativamente con sus postulados para orientar la dinámicas educativas de la educación preescolar, pero no se encuentra de manera clara y personal la postura de la institución y docentes frente a estos postulados y las directrices nacionales. Al realizar la lectura del documento se evidencia que ca-

rece de una visión realista frente al contexto social, cultural y económico de la región que debe permear la práctica educativa del nivel transición y que dé respuesta al modelo educativo que allí se realiza.

Concepciones disciplinares, pedagógicas y didácticas de los maestros frente al proceso de preescritura del grado transición en Escuela Nueva

En este segundo momento se abordaran los resultados obtenidos en relación a las prácticas y concepciones presentes en los docentes del CER en lo referente a la preescritura en el grado Preescolar en el Modelo Escuela Nueva. Para la realización de este análisis se consideraron las observaciones de las prácticas hechas a cuatro profesores nombrados como OBSD (Observación docente) así como los datos de la entrevista semi-estructurada identificada como ED (Entrevista docente), dicha información se contrastó con teóricamente con diferentes autores y la revisión documental de artículos científicos, llegando a determinar aspectos que se mencionaran en los siguientes apartes.

Prácticas educativas en la enseñanza de la escritura

Se evidencia una praxis caracterizada por la utilización permanente de la copia, el dictado, transcripción y repetición constante de la escritura mecánica de letras, sílabas y palabras aisladas como se puede ver a continuación:” pregunta cómo suena la m con la a y ella responde ma “OBSD3 “A todos les repite que están viendo la d “da, de, di, do, du” “pronuncian y escriben. “Lean letras “la t y la i: ti la n y la a na” (OBD2).

Dichas prácticas están presentes en la manera como aprendieron a escribir los docentes como se puede apreciar en las respuestas dadas en la entrevista: “Con planas nos colocaban primero las sílabas,. Todo era memorístico, porque era repetir (ED2). “Si era la forma silábica... se manejaba la m con la a ma” (ED3).

Lo anteriormente refleja o suele ocurrir puesto que la forma en que los maestros enseñan está influenciada por diversos aspectos

que hacen parte de su acontecer diario, entre los cuales es de destacar la manera en que fueron formados, la cual trasciende a través del tiempo y espacio al respecto Zuluaga (2005) dice “la práctica pedagógica constituye un escenario histórico no solamente de la enseñanza sino también del maestro, la escuela, el método, el aprendizaje, la formación”. Para el maestro es más factible hacer lo que es conocido para él, o que soluciona el problema inmediato, porque lo aprendió o porque es practicado habitualmente a lo que denomina Porlan (1997) como “saberes basados en la experiencia” que son: “Ideas conscientes que los profesores desarrollan durante el ejercicio, de su profesión, acerca de diferentes aspectos de los procesos de enseñanza-aprendizaje” (p. 158).

Cabe mencionar que el uso de prácticas en las que se da relevancia a la transcripción o repetición genera pocas posibilidades para potencializar el aprendizaje ya que es importante que el infante entienda el significado de las palabras y formas gráficas que está aprendiendo como hace mención los lineamientos para el grado Preescolar (1997) “las oportunidades que facilitan y estimulan el uso apropiado de un sistema simbólico de forma comprensiva y expresiva potencian el proceso de pensamiento”(p. 20). En este sentido cabe mencionar los aportes de Ferreiro (2007) al respecto “el sujeto construye la escritura como una representación del lenguaje más que como un código de transcripción”

Otro de los aspectos evidenciados en las observaciones en referencia a la enseñanza de la escritura, es la dificultad en algunos niños del grado preescolar al escribir la palabra que el Docente les dicta como se puede apreciar a continuación: “ella le mira el cuaderno y le dice si es pa pero yo no dije pai dije papi”.

Esto suele suceder al desconocer el proceso psicogenético, del que nos habla Ferreiro (2006) periodos fundamentales por los cuales los niños pasan para lograr su proceso de alfabetización, denominado teoría “Psicogénesis de la Escritura”: en los que se encuentra niveles como él: Pre silábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético.

Los docentes dentro de sus prácticas prevalece una enseñanza de la lengua escrita caracterizada por que se pronuncie, repitan palabras y sílabas, o transcriba desconociendo otros aspectos fundamentales en la formación integral del Educando en el nivel inicial. Al respecto el Manual de implementación de Escuela Nueva 2010 sugiere “La necesidad de trabajar con el lenguaje desde una perspectiva funcional y no como una serie de contenidos gramaticales a transmitir” (p. 73).

Surge entonces la necesidad de conocer por parte del docente estrategias en pro de “los procesos de desarrollo intelectual y de las capacidades cognitivas en las diversas etapas del ciclo vital de los alumnos” (Díaz y Hernández, 2002, p. 31).

La propuesta de escuela nueva llevada a las aulas de clase

Tomando en consideración la propuesta del Modelo Educativo de Escuela Nueva tales como el reconocimiento de intereses y capacidades de los estudiantes, el aprender haciendo y el docente como guía de proceso de enseñanza aprendizaje es de notar que tanto las observaciones como en la entrevista se evidencia escasa actividades aplicadas en el grado preescolar que la visualicen, por lo contrario el Método de enseñanza está basado más dentro de un enfoque tradicional que según Zubiria se destaca porque “El principal papel del maestro será el de “repetir y hacer repetir”, “corregir y hacer corregir”.

La Escuela Activa considera el aprendizaje significativo definido por Ballester (2002) como aquel en que se debe “conectar con el alumno a partir de aspectos de la actualidad del medio local o a partir de relacionar las actividades escolares con aspectos o temas de la vida cotidiana” retomando este aspecto se encontraron algunas muestras que evidencia esta postura “menciona la familia del gallo y pregunta quién es esa familia ellos responden, la gallina y los pollitos...”pregunta que si saben que es pía algunos le dicen que es como hacen los pollito” OBSD4. Por lo tanto se hace necesario que el docente tenga en cuenta la realidad del infante relacionándola con lo

que se está aprendiendo como lo afirma Freire (1997), sustenta que debe haber una relación entre lo que se debe enseñar y la experiencia que trae el estudiante, como lo corrobora el manual de implementación de escuela nueva (2010) “Todo el entorno que rodea al niño es un generador de actividades que al ser orientadas y estimuladas por el docente se convierten en fuente de conocimientos y aprendizajes significativos dirigidos a una finalidad” (p. 14

La motivación es un motor indispensable para adquirir el aprendizaje, uno de los aspectos a resaltar en la investigación es el uso frecuente de expresiones como “muy bien” OBSD2. Cuando el maestro exalta o reconoce los esfuerzos encamina a continuar y hacerlo lo mejor posible. A lo cual llama Ballester “Reforzadores Orales” (p. 44).

Dentro de las prácticas de los docentes se observó en algunos de ellos actividades dirigidas exclusivamente a la supervisión, revisión del trabajo propuesto en las guías, faltando retroalimentación que permita enriquecer los saberes como se contempla en las siguientes observaciones: “Ya copio, ahora organice que va a ver” (OBSD1), “revisa los cuadernos y cartillas para verificar en que parte del proceso indicado en la cartilla van “Revisando los cuadernos para verificar si realizaron las actividades propuestas” (OBSD2).

Según el constructivismo para ser efectivo el aprendizaje se debe propiciar la “participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructivista “(Coll, 1988, p. 11).

Otro de los elementos que hacen parte del modelo Escuela Nueva son los rincones de trabajo o denominados CRA (Centro de Recursos de Aprendizaje) espacios en los cuales se ubican materiales que están organizados por áreas de aprendizaje para ser utilizado por los estudiantes según lo indique las guías de aprendizaje, dichos materiales buscan enriquecer y estimular el aprendizaje de acuerdo a los aportes de Ballester es “uno de los factores que potencian el aprendizaje” a partir de la estimulación, observación y experimentación del niño, por lo general deben estar elaborados por el docente o los

misimos alumnos con materiales del medio. En la Investigación se evidenció que este no es tomado con tanta relevancia por los maestros y no le dan el uso apropiado, en uno de los casos ni siquiera existe dentro del aula, en la mayoría de las observaciones los materiales más usados en el grado Preescolar son aquellos comerciales, no elaborados. “Ahora con plastilina primero la vamos amasar muy bien de manera que quede blandita para poderla manipular” (OBSD1). En el grado Preescolar es indispensable la aplicación de estrategias y el uso de materiales variados, llamativos, adaptados a sus necesidades educativas para despertar su interés y disposición para el aprendizaje, al respecto el Decreto 2247 (1997) estipula “La utilización de materiales y tecnologías apropiadas que les faciliten a los educandos, el juego, la exploración del medio y la transformación de éste, como el desarrollo de sus proyectos y actividades” (p. 24).

La escuela nueva contempla el trabajo colaborativo que como se puede evidenciar a continuación no es tenido en cuenta por los docente para potenciar el aprendizaje. “porque se está parando cada rato y jugando con el otro, donde esta lo que le puse hoy, hágame el favor y pega esto” (OBSD2). En las observaciones se pudo apreciar que los estudiantes del grado Preescolar están dispuestos en mesas de trabajo grupales, pero el desarrollo de las actividades planteadas son realizadas de manera individual, no se encontró ejercicios entre pares que favorecieran este aspecto.

Por lo tanto se hace necesario que el maestro implemente acciones que beneficien el cooperativismo como lo especifica el Manual de Implementación de Escuela Nueva (2010) “Los niños y niñas, desde que nacen, están en disposición de aprender, y lo logran por sí mismos, pero en especial con la mediación de sus pares” (p. 13) y lo confirman los aportes de Díaz y Hernández, “El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto, es social y cooperativo.”

En lo concerniente a ambientes de aprendizaje el “Manual de Implementación de Escuela Nueva “ (2010) se refiere a este como “un espacio favorable para la interacción entre el docente y el estu-

diente” (p. 28). Como se aprecia la relación con el medio tiene gran significado, este juega un papel importante para que el niño adquiriera los conocimientos a partir del descubrimiento, de ahí que el docente debe ser “agente mediador, generando ambientes favorables que permiten al niño investigar, explorar y plantear hipótesis” (Lineamientos curriculares de educación preescolar MEN, 2007, p. 5).

Al indagar por las acciones inculcadas a los estudiantes para el aprovechamiento de su entorno con el fin de estimular la experimentación, observación y construcción del conocimiento se manifiesta que se limitan la interacción del estudiante con el contexto al uso esporádico de materiales y la relación del saber previo del estudiante con el tema tratado no hay una finalidad pedagógicamente definida o una intención que genere experiencias significativas en la apropiación de los saberes.

La educación preescolar en la escuela nueva

La educación preescolar un proceso integral y el éxito de la misma se da gracias a la adaptación de la escolaridad del infante lo cual encierra la dimensión emocional, social y cognitiva, en sentido contrario a la postura tradicional que desarrolla un “enfoque solamente centrado en las habilidades académicas omite el progreso importante que los niños deben realizar para adaptarse al ambiente de la sala de clases” (Cox, 2009, p. 34)., en referencia a esto los docentes están de acuerdo cuando afirman que “No tanto meterles conocimientos, información y contenidos es necesario los valores, respeto, el trabajo en grupo, comportarse” (ED2). En torno a este aspecto el acto educativo determina ciertas exigencias frente a lo que el niño de educación preescolar y en el caso del contexto rural deben estar listo para las exigencias académicas, se evidencia poca claridad entre los docentes de que capacidades y habilidades deben desarrollar en sus estudiantes de transición, frente al currículo a ejecutar, se manifiesta en algunos docentes el desconocimiento de cómo abordar la escolaridad como proceso integral cuando se pregunta: Desde su experiencia en el grado Transición defina que competencias que debe

desarrollar el niño en este nivel. A lo cual argumenta: “La ubicación, la relación entre los compañeros, ver el conocimiento relacionando con lo que sabe; quien conforma la familia, como comportarse con los compañeros” (ED2). En este sentido Freinet propone integrar la memoria y la inteligencia a la vida por medio de actividades que generen expresiones del pensar y sentir de los estudiantes puesto que “El trabajo suscita ideas y justifica el comportamiento individual y social de los hombres... Lo natural en el niño no es el juego, sino el trabajo” (Monés, 1988, p. 20).

Considerando los planteamientos para el grado Preescolar que contemplan dentro de sus lineamientos la lúdica y el desarrollo de la autonomía como aspectos indispensables en el desarrollo del infante, retomando el primero se encuentra que dentro de las prácticas pedagógicas realizadas por los maestros se evidencian pocas actividades en que haga presencia la lúdica. “Vamos a escuchar una canción pero vamos a prestar mucha atención... motiva a sus estudiantes a cantar y a expresarse...” (OBSD4). Igualmente algunos de los docentes manifiestan inconvenientes a la hora de aplicar actividades lúdicas “los otros quieren estar haciendo lo mismo ello dificultad realizar actividades con preescolar con juegos” (ED2).

La lúdica debe estar presente en la vida de los niños y niñas del grado Preescolar y se hace necesario tenerlo en cuenta para encastrarlo a lograr eficaces logros como lo reitera Froebel, el juego es la fuerza creadora del hombre desde su primera infancia y se debe aprovechar ya que puede “facilitar y ejercitar las energías que dormitan en cada individuo, para darles vida y actividad desde muy temprana edad” (Monés, 1988, p. 4).

En lo referente a la Autonomía son pocos los aspectos que evidencian el fortalecimiento de la misma, la cual permite es preparar a los niños para que puedan desarrollar un conjunto específico de habilidades y capacidades académicas, sigan instrucciones, y realicen su trabajo en forma independiente” (Kamerman, 2009, p. 61), al confrontar esta percepción de la educación inicial con la propuesta

en los objetivos de la educación de la integralidad desde las dimensiones de ser que le permita ser activo en su proceso de formación.

Sin duda la actitud frente al aprendizaje se crea en un ambiente de participación y expresión que garantice el trabajo en colectivo pero que respete los aportes de cada estudiante, el docente coordina la dinámica del aula enmarcada desde el Modelo Escuela Nueva desde preguntas contextualizadas que lleven a relacionar y aplicar los saberes.

Implicaciones pedagógicas para el fortalecimiento del proceso escritor del grado transición en el modelo de Escuela Nueva

Dentro de las estrategias que favorecen la dinámica multigrado se deben considerar el fortalecimiento de la autonomía y las actividades que propicien el trabajo colaborativo y la utilización de los Rincones de Trabajo.

Para llevar a cabo una adecuada escolaridad desde la escuela nueva se deben establecer acciones con el padre de familia que favorezca la apropiación y construcción del saber, así como también el conocer los diferentes procesos de desarrollo del estudiante y determinar actividades que contribuyan al desarrollo integral de las Dimensiones del ser.

Es importante establecer actividades que garanticen la adopción de la escritura que permitan comparar, ordenar formular así como considerar ambientes ricos en lenguaje que propicien la participación y expresión y faciliten el desarrollo de habilidades comunicativas y psicomotoras a partir de la reflexión y análisis

Conclusiones

Se hace necesario que el centro educativo rural, articule dentro de su Proyecto Educativo Institucional la propuesta teórica de Educación Rural y Preescolar para establecer la cohesión que existe entre ellas, la relevancia e incidencia a la hora de establecer el currículo, que contemple la normativa nacional para la educación preescolar en este caso decreto 2247 y de respuesta a las necesidades del con-

texto y al rol del docente como facilitador de acciones que lleven a aprendizajes significativos

Se hace evidente tanto en las observaciones como en las entrevistas aplicadas a los docentes, prácticas enmarcadas dentro de un modelo tradicional, donde se visualiza actividades que replican enseñanzas de la escritura basadas en técnicas mecánicas y decodificadas, en este sentido se pierde la orientación del modelo, porque las prácticas educativas se deben realizar en el nivel transición conviene responder a desarrollar competencias comunicativas y estén desarrolladas bajo el modelo constructivista que plantea Escuela Nueva. Por lo tanto se requiere la aplicación de acciones didácticas que lleven a la observación, descripción y experimentación para motivar al infante y facilitar la adquisición de conocimientos bajo una dinámica escolar activa.

Se refleja dificultad para atender el grado Preescolar, evidenciado en la falta de actividades que faciliten el desarrollo de las dimensiones del ser y la atención a la vez de los demás grados, así como la notable ausencia de actividades lúdicas. Es apremiante la necesidad que desde las Políticas Educativas Nacionales se realice una formación del docente rural desde los paradigmas y métodos emergentes en la Educación Rural, que lleve a la comprensión de los procesos cognitivos del niño y la niña para la construcción de saberes para su formación integral, generando modificaciones tanto personales como institucionales frente a la Educación inicial y su relevancia para transformar la formación de las comunidades inmersas en el contexto que respondan a los lineamientos de este nivel.

Referencias

- Ariza, P., Rivero, A. & Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento, profesional y Epistemología de los profesores I: Teoría, Método e Instrumentos. Enseñanza de las ciencias. 15 (2): 155-171.
- Ariztizábal, M., Osorio, C. & Rodríguez, M. (2013). Reflexiones pedagógicas sobre el proceso de Escritura en el Nivel de Transición. Una Experiencia Significativa para el desarrollo de Competencias Comunicativas. Revista Aletheia: 192-201.

- Aviles, S. (2012). La producción de textos en la escuela, una lectura desde el pensamiento complejo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. 16(2): 227-244. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29222521002>
- Ballester, A. (2002). El aprendizaje significativo en la práctica. Seminario de Aprendizaje Significativo. Como hacer el Aprendizaje Significativo en el Aula. Madrid: El Autor.
- Bonilla, E. & Rodríguez, P. (s.f) Más allá del dilema de los Métodos. La investigación en Ciencias Sociales Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=oSa54vNsC7YC&oi=fnd&pg=PA13&dq=Elssy+Bonilla+y+la+investigaci%C3%B3n+cualitativa&ots=NkXTFxiSvA&sig=xii1FYEr-ONVdWh3cRBBH_PGA04#v=onepage&q=Elssy%20Bonilla%20y%20la%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa&f=false
- Colomer, T. (2002). El papel de la mediación en la formación de lectores. En Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. *Lectura sobre lecturas*. Recuperado de: http://cerlalc.org/curso_didactica/doc/m3_c1/El_papel_de_la_mediacion_en_la_formacion_de_lectores.pdf
- Cox, M. (2.009). Transición a la Escuela. Recuperado de: http://www.encyclopedia-infantes.com/sites/default/files/dossie_s-complets/es/transicion-a-la-escuela.pdf
- Díaz, F. & Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo . Una interpretación constructivista. Mexico: Mc Graw Hill.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1981). La comprensión del sistema de escritura: Construcciones originales del niño e información específica de los adultos. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1982). Los procesos constructivos de apropiación de la escritura” en: E. Ferreiro y M. Gómez Palacio, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*. 3. Recuperado de: http://www.uv.mx/cpue/num3/inves/Ferreiro_Escritura_antes_letra.htm

- Ferreiro, E. (s.f). El espacio de la lectura y la escritura en la Educación pre-escolar. recuperado de: <http://permisoparasernino.pe/articulo/El-espacio-de-la-lectura-y-la-escritura-en-la-educacin-preescolar/127#.V-QJRtK7hBc>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes Necesarios para la práctica pedagógica*. México: Siglo XXI.
- Kamerman, B. (2.009). *Transición a la Escuela*. Recuperado de: <http://www.encyclopedia-infantes.com/sites/default/files/dossiers-complets/es/transicion-a-la-escuela.pdf>
- Martínez Rodríguez, J, (2011). *Métodos de Investigación Cualitativa*. Silogismos de Investigación.
- Martínez, M. & Muñoz, G. (2.015). Construcción de imaginarios de la infancia y formación de educadoras de párvulos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 13(1): 343-355.
- Martínez, M., Pérez, M. & Sierra, B. (2014). Incidencia de los hábitos educativos en el aprendizaje del alumnado de Educación Infantil. *Revista Enseñanza & Teaching*. 32(2): 147-176. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14201/et2014321147176>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Elementos conceptuales. Aprender y Jugar. Instrumento Diagnóstico de competencias Básicas en Transición*. Bogotá: El Ministerio.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994) “Propuesta curricular para el grado cero: Marco político, conceptual y pedagógico”. Bogotá: El Ministerio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Manual para implementación de Escuela Nueva. Generalidades y orientaciones pedagógicas para el grado Transición y Primer grado. Tomo I*. Bogotá: El Ministerio.
- Monés, J. (1988). *Modelos Pedagógicos”* (Fragmento) en: *Enciclopedia Práctica de la Pedagogía*. Barcelona: Planeta.
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ruggerio, P. & Guevara, Y. (2013). Desarrollo de habilidades conductuales maternas para promover la alfabetización inicial en niños preescolares. *Acta Colombiana de Psicología*. 16 (1): 81-90.

- Zubieta V. L. (1982). *Etnografía y Política Educativa*. Universidad Pedagógica Nacional Bogotá.
- Zuluaga, O. (2.005). Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo. En Siglo XXI (Ed), *Foucault: Una lectura desde la práctica pedagógica*. ISBN 958200830.

Capítulo 5

Habilidades comunicativas en el preescolar: concepciones y desarrollo desde las prácticas pedagógicas^{1*}

Andrea Johana Aguilar Barreto²,
Raquel Pineda Jaimes³,
Claudia Liliana Agudelo Varela⁴,
Luz Dary Aristizábal Londoño⁵

*

Resumen

Al realizar un análisis crítico de naturaleza hermenéutica de la realidad didáctica - pedagógica en las aulas de preescolar por ser allí donde los niños están en mayor capacidad de adquirir y desarrollar potencialidades y habilidades comunicativas en todos los aspectos del proceso educativo, y por lo tanto, necesario y apremiante desarrollar comprender la responsabilidad con que se esta asumiendo por parte de las instituciones educativas la formación por competencias comunicativas, la claridad en los maestros y la institución en cuanto lo que implica formar para el desarrollo de competencias comunicativas cada una de las apuestas planteadas desde los lineamientos curriculares. Este documento se aborda la investigación con un carácter analítico profundo dado que la información recolectada es procesada y analizada de forma descriptiva partiendo de una triangulación que permite reconocer un esquema de trabajo apropiado para el desarrollo de estudios con un nivel de profundidad que denota el interés y compromiso por el mejoramiento continuo de la calidad de la enseñanza sobre las habilidades comunicativas y en general la enseñanza del acto comunicativo en el

* Ver página siguiente.

- 1 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.
- 2 Abogada, Universidad Libre. Administradora, ESAP. Licenciada en Lengua Castellana, Universidad de Pamplona. Especialista en Orientación de la conducta, Universidad Francisco de Paula Santander. Especialista en Administración Educativa, UDES. Doctora en Educación, UPEL. PhD (c), innovación educativa y TIC. Investigadora de la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. Correo: andreitajaguilar@gmail.com
- 3 Lic. en Educación Preescolar, Corporación Educativa del Oriente; Magister en educación, Universidad Simón Bolívar. Docente de Preescolar. Correo: raquelpineda81@hotmail.com
- 4 Lic. en Lengua Castellana, Universidad de pamplona, Estudiante de Psicología UNAD. Magister en educación, Universidad Simón Bolívar. Correo: karenliliagudelo@gmail.com
- 4 Lic. en Educación Preescolar, Corporación Educativa del Oriente. Magister en educación, Universidad Simón Bolívar. Docente de Preescolar. Correo: vaneta2117@hotmail.com

aula que son analizados teniendo en cuenta los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) frente al proceso enseñanza aprendizaje de las habilidades comunicativas en preescolar teniendo como fundamento el carácter activo del educando en dicho proceso.

Palabras clave: Preescolar, habilidades comunicativas, dimensión comunicativas, prácticas pedagógicas.

Communicative Skills in the Preschool: Conceptions and Development from the Pedagogical Practices

Abstract

On having realized a critical analysis of hermeneutic nature of the didactic reality - pedagogic in the classrooms of pre-school for being there where the children are in major aptitude to acquire and develop potentials and communicative skills in all the aspects of the educational process, and therefore, necessarily and urgently to develop to understand the responsibility with which this the formation being assumed on the part of the educational institutions by communicative competitions, the clarity in the teachers and the institution in all that what there involves forming for the development of communicative competitions each of the bets raised from the limits curriculares. This document approaches the investigation with an analytical deep character provided that the gathered information is processed and analyzed of descriptive form departing from a triangulation that allows to recognize a scheme of work adapted for the development of studies with a level of depth that denotes the interest and commitment for the constant improvement of the quality of the education on the communicative skills and in general the education of the communicative act in the classroom that they are analyzed bearing in mind the limits of the Department of National Education (MEN) opposite to the process education

learning of the communicative skills in pre-school taking the active character of the pupil as a foundation in the above mentioned process.

Keywords: Prescolar, communicative skills, dimension communicative, practical pedagogic.

Introducción

El acto comunicativo, es una de las formas que utiliza el ser humano para expresar y dar a conocer ideas frente a las demás personas presentes o no, ante él, además que se convierte en un instrumento básico y necesario para la sobrevivencia, puesto que por medio de la comunicación se puede acceder a las cosas que el hombre requiere para satisfacer sus necesidades. El hombre tiene la necesidad de comunicarse para sobrevivir, ya sea haciéndolo de forma oral o escrita; para ello, debe saber y conocer el mismo código del receptor de manera que haya entendimiento correlativo, lo cual la comunicación se aprende recíprocamente como un acto retroalimentador.

Desde que el ser humano nace aprende a comunicarse de diversas maneras; los bebés se comunican expresando lo que sienten o lo que quieren mediante gestos, gemidos y en la medida en que van pasando los años aprenden otras formas de comunicación, haciendo uso del código que enseñado por los miembros de su familia o con lo que aprenden fuera del hogar. Todo ello, es puesto en práctica en el preescolar cuando empiezan a utilizar sus saberes comunicacionales iniciales y a correlacionarlos con lo que van adquiriendo en la escuela. Es aquí donde el papel del docente que ejerce en este primer nivel educativo es especialmente valioso, pues bajo su orientación y a partir del proceso comunicativo generado en el aula de clase es que los niños/as comienzan a desarrollar sus habilidades comunicativas en cuanto hablar.

Las habilidades comunicativas son procesos que desarrolla el hombre para comunicarse. El primero de estos procesos (hablar) surge desde los primeros años de vida de los niños como una necesidad social acorde a su desarrollo psicomotor; los tres restantes

(escuchar, leer y escribir) los integra a sus saberes por sí mismo, jugando un papel fundamental en este sentido la institución escolar, pues “es a través del lenguaje oral y escrito que el estudiante entra en posesión de los conocimientos necesarios para participar en la producción social y en el proceso de cualquier actividad” (Amaya et al., 2015, p. 21). Consecuentemente, el maestro como regulador, actor y orientador del proceso docente educativo, debe constituir un modelo de expresión idiomática y a la vez ser portador de una cultura general que sirva de ejemplo a imitar por los estudiantes teniendo en cuenta que el lenguaje constituye el elemento mediante el cual se lleva a cabo el proceso de educación y enseñanza de las nuevas generaciones.

Hablar, escuchar, leer, escribir, incluso, narrar y argumentar, son habilidades comunicativas que se desarrollan en el nivel de educación preescolar. No se trata solo de comprender el lenguaje, sino que los niños y niñas van accediendo a él según las necesidades que les va presentando la cotidianidad; así van encontrando en las palabras un sentido expresivo-comunicativo a partir de lo cual deberían aprender mucho más fácil y rápidamente.

Marco teórico

La educación tiene un valor relevante tanto para el ser humano como para la sociedad pues es “un proceso permanente que facilita el aprendizaje, el desarrollo de competencias, la experiencia y la incorporación plena de los valores, afectos y de sus potencialidades, tanto individuales como sociales” (Unesco y Llece, 2007, p. 7). Consecuentemente, el primer nivel educativo es quizás el de mayor trascendencia pues es ese contacto inicial con el entorno escolar que posibilita la interacción de los niños/as en espacios de socialización pedagógica y recreativa, siendo precisamente la comunicación el engranaje esencial para que los aprendizajes se produzcan, así “La lectura y la escritura, al igual que el habla y la escucha, se constituyen en herramientas mediadoras de las interacciones entre los actores que participan en los procesos de comunicación, y a su vez son ins-

trumentos para conocer el mundo, y apropiarse de él” (Monsalve y Otros, 2009, p. 194), convirtiendo de esta manera el acto comunicativo en un proceso de doble vía dado que permite la socialización y el aprendizaje como dos elementos interrelacionados que se nutren mutuamente.

En el concepto de Cassany, Luna y Sanz (2007, p. 102) “la escuela debe desarrollar propuestas metodológicas y didácticas para desarrollarlas y potenciarlas desde un enfoque comunicativo”, esta es precisamente la tarea del docente en el nivel preescolar, realizar una práctica pedagógica orientada a que los niños/as reconozcan el lenguaje como un medio efectivo de comunicación y lo utilicen adecuadamente en su proceso de aprendizaje; posibilitando no sólo el desarrollo de su dimensión comunicativa sino también una exteriorización de la evolución de las demás dimensiones que trabajan y se desarrollan a partir de las habilidades comunicativas potenciadas en el aula de clase.

El acto comunicativo como acción social y como tarea educativa

El lenguaje es el medio por el cual se relacionan los individuos y es a través de este recurso que se produce el entendimiento concebido como acuerdo y como interiorización de los conceptos. De tal manera, el acto comunicativo además de tener una función de entendimiento asume las funciones de coordinación de la acción y la de socialización, pues “la acción comunicativa es un proceso cooperativo de interpretación entre los participantes” (Habermas, 1992, p. 171). Consecuentemente existe una relación ineludible entre el acto comunicativo y la educación, la cual se fundamenta en el aspecto funcional del conocimiento donde la comunicación se convierte en elemento para renovar el saber cultural, en el aspecto de coordinación que posibilita tanto la integración social como la solidaridad y en el aspecto de la socialización que conduce a la formación de las identidades personales. No se puede negar entonces el vínculo existente entre estos postulados y la realidad de la enseñanza-

aprendizaje, pues en el acto educativo la comunicación es la base del proceso gracias a la interacción e intercambio de ideas, conceptos, opiniones que se da entre los educandos y el docente.

Uno de los autores más destacados por su aporte teórico al acto comunicativo es Dell Hymes (1971), quien propuso el establecimiento de un enfoque que se ocupara de investigar las reglas de uso de una lengua en su medio ambiente, es decir, en los diversos contextos socio-situacionales en que se realiza la comunicación verbal de una comunidad. Para este autor, la adquisición de la competencia para el uso del lenguaje puede formularse en los mismos términos que la adquisición de la gramática: en la matriz social dentro de la cual el niño aprende un sistema gramatical adquiere al mismo tiempo un sistema para su uso, que incluye personas, lugares, propósitos, junto a las actitudes y creencias vinculadas a ellos. Aprende, además, pautas del uso secuencial del lenguaje en la conversación, formas de tratamiento, rutinas estándares, etc. En tal proceso de adquisición reside la competencia comunicativa del niño, su habilidad para participar en la sociedad no sólo como un miembro parlante, sino también como un miembro comunicante. Se desprende de lo anterior que un modelo de lengua no sólo debe reflejar los aspectos de la competencia lingüística, sino también los factores sociales y culturales que circunscriben al hablante oyente en su vida social y en su comunicación. La comunidad lingüística debe ser definida en términos del conocimiento compartido y de la competencia de sus miembros para la producción e interpretación del habla socialmente apropiada.

Abordando concretamente el lenguaje como epicentro de las habilidades comunicativas y su relación con el acto educativo aparece Chomsky (1975). El teórico comprobó que un niño puede construir lingüísticamente nuevos conceptos a partir de unos presaberes, con reglas o sin reglas gramaticales. Sus estudios muestran la primera evidencia sólida de que la inteligencia humana está basada en dispositivos cerebrales especializados e innatos y eso ha permitido el agrupamiento de las ciencias cognitivas. Su teoría se basa en el principio de que “nuestro lenguaje es el resultado de descifrar un programa

genéticamente determinado” (Boggino, 2004, p. 25). Chomsky afirma que los niños tienen inicialmente, y luego desarrollan consecuentemente, una comprensión innata de la gramática, sin importar dónde han sido criados. Afirma que los niños tienen una predisposición para aprender el lenguaje a cierta edad; por tanto, el desarrollo del lenguaje es paralelo a los cambios neurológicos que ocurren como resultado de la maduración, sin embargo, el enfoque biológico no explica los orígenes del lenguaje. Si los niños no son expuestos a un lenguaje particular no lo aprenden.

De tal manera que la adquisición del lenguaje es un proceso que requiere que el niño deduzca las reglas implícitas que impregnan al lenguaje. Para que un niño cuente con la capacidad de atravesar este proceso, Chomsky postuló la existencia de un “dispositivo de adquisición del lenguaje” en el cerebro infantil. Este dispositivo hipotético permite que el niño aprenda las reglas que rigen un lenguaje, sin importar su exposición limitada a los datos lingüísticos primarios. Chomsky luego modificó su teoría en favor de otra teoría basada en principios y parámetros. Los principios, como las reglas de sujeto y objeto, rigen a todos los lenguajes, mientras que los parámetros específicos observados en cada lengua son relativamente únicos. Por lo tanto, el lenguaje es una construcción que evoluciona constantemente, sujeto a revisión por aquellos que lo utilizan para el habla o la escritura. Los niños, en particular, a menudo usan el lenguaje de maneras creativas debido al hecho que no están familiarizados con la manera adecuada de usar las palabras y las frases.

Estos postulados teóricos anteriormente descritos, adquieren un sentido práctico en el entorno del preescolar a través de su contextualización y aplicación para el desarrollo de la dimensión comunicativa, la cual en este nivel inicial está dirigida a expresar a través del lenguaje “acontecimientos y fenómenos de la realidad, a construir mundos posibles, a establecer relaciones para satisfacer necesidades, formar vínculos afectivos, expresar emociones y sentimientos” (MEN, 2004). Esto se debe a que el niño/a en edad preescolar centra su interés por el mundo que lo rodea reconociendo los objetos y

conceptos utilizando sus sentidos a la vez que realiza un intercambio comunicativo con sus pares y con el docente lo cual le permite descubrir, comprender y asimilar para construir su aprendizaje.

De acuerdo a lo anterior, entre más ricas y variadas sean los intercambios comunicativos mayor será el avance que el niño/a alcance; pues con ello también es capaz de transformar sus maneras de comunicarse, enriquecer su lenguaje y expresividad e igualmente diversificar los medios para hacerlo mediante la apropiación de todas esas herramientas y posibilidades que se le brindan en el aula de clase; así en el acto comunicativo el lenguaje tiene la función de generar ideas y pensamientos nuevos que son construidos progresivamente a medida que los niños/as reconocen, se apropian y utilizan palabras y frases que reconocen en el aula; por tanto, el lenguaje no es una simple habilidad social sino que por el contrario es la base de todo el proceso de relación social y de aprendizaje.

Hallazgos

Caracterización de las prácticas pedagógicas de preescolar

Los hallazgos revelaron que las prácticas pedagógicas de las docentes de preescolar se asumen desde las posturas institucionales que tienen su base en lo nacional, que demarcan el accionar diario de la formación de las habilidades comunicativas de los niños/as en este nivel educativo. La existencia de lineamientos comunes entre lo nacional y lo institucional, especialmente en lo referente a las habilidades comunicativas, se aprecia una preocupación constante por el desarrollo temprano de habilidades como hablar y escuchar que son potenciados diariamente en el aula a través de las experiencias de interacción entre los niños y con las docentes; aunque también hacen presencia las habilidades leer y escribir que son potenciadas a través de actividades establecidas en cada plan de aula. Así pues, la apuesta nacional y la apuesta institucional convergen hacia un mismo sentido: la adquisición y fortalecimiento de habilidades comunicativas teniendo en cuenta la edad del niño/a y su proceso de desarrollo o maduración.

Estas directrices a la vez que determinan las competencias y los lineamientos curriculares, también abordan otros aspectos fundamentales del quehacer pedagógico como son: Visión de infancia, Desarrollo integral, Dimensiones del desarrollo humano, Habilidades comunicativas, Ambientes de enseñanza-aprendizaje, Estrategias de enseñanza y evaluación. Esta perspectiva del nivel preescolar, es asumida a través de los documentos institucionales (PEI, Plan de Área, Plan de Asignatura, Plan de Aula), y se traducen en parámetros para el proceso enseñanza aprendizaje en el aula de clase. Consecuentemente, para la institución el proceso de adquisición y fortalecimiento de las habilidades comunicativas tiene su base en las experiencias de interacción, a través del reconocimiento de los diferentes entornos en los que interactúa el niño y que son tenidos en cuenta desde el PEI hasta su puesta en práctica en el aula.

De acuerdo a los resultados del proceso investigativo se puede afirmar que hoy día, las docentes de preescolar son conscientes de la importancia que tiene sus conocimientos para un buen desempeño profesional; dichas concepciones y saberes se manifiestan cotidianamente en su práctica pedagógica. En este sentido Porlán y Rivero afirman que “el conocimiento profesional deseable debe buscar la integración de, por lo menos, cuatro componentes: los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las rutinas y guiones, y las teorías implícitas” (citados en Perafán, 2012, p. 3); esta apreciación es ratificada en el pensamiento de Zuluaga (1997, p. 37) al concebir el saber pedagógico como un conjunto conformado por “los diferentes discursos a propósito de la enseñanza entendida en sentido práctico o conceptual. Reúne los temas referentes a la educación, la instrucción, la Pedagogía y la enseñanza”. En coherencia, las prácticas pedagógicas se configuran como la exteriorización de las concepciones y saberes docentes mediados por los parámetros que deben asumir como guías del proceso educativo.

La práctica pedagógica puede definirse como la experiencia o vivencia de los eventos intencionados y espontáneos entre maestros y estudiantes en los que se realiza la educabilidad de los seres huma-

nos a través de la enseñabilidad de los distintos saberes (González y Laguado, citados en MEN, 2007, p. 39).

Este carácter teórico práctico que poseen las prácticas pedagógicas está dado desde la epistemología, la pedagogía y la didáctica como ejes que enlazan todos esos componentes.

Se determinó entonces que epistemológicamente las docentes conocen el fundamento teórico que guía su actividad profesional en el preescolar, además lo comparten como un ideario común entre ellos y lo asumen con un sentido ético a partir de los estándares del MEN y los parámetros preestablecidos por la institución, pues además ellos mismos son gestores de los documentos que guían el proceso enseñanza aprendizaje en el aula. Es especialmente destacado, que las docentes expresan un conocimiento amplio y variado del deber ser de la educación para el desarrollo de las habilidades comunicativas, lo cual aunado a su experiencia profesional los lleva a considerar que en el nivel preescolar la lectura y la escritura son habilidades que apenas han de ser exploradas de forma global y no con un sentido de aprendizaje profundo, pues se estaría superando los propios límites del desarrollo de la dimensión cognitiva de los niños/as.

Para las profesionales existe un precepto claro que corresponde al Educando centro del proceso de enseñanza, no obstante en la realidad vivenciada en el aula de clase se denotó que éste se aplica esporádicamente dejando ver que la concepción y la práctica distan considerablemente de un ejercicio pedagógico centrado en el educando. Consecuentemente, tienen como punto de partida su conocimiento que se manifiesta en el aula de clase en el uso de las corrientes pedagógicas destacándose la tendencia hacia el aprendizaje constructivista y el aprendizaje sociocultural.

Las docentes de preescolar comparten con la apuesta nacional e institucional varios aspectos clave que fundamentan y enriquecen su práctica pedagógica. El primero corresponde a la Visión de infancia; el segundo hace referencia a las dimensiones del ser humano; el tercero atañe a los Ambientes de enseñanza-aprendizaje; el cuarto

conciene a la Socialización pedagógica; y el quinto corresponde las Experiencias de interacción.

Desde estos cinco elementos compartidos como concepciones de las docentes, se evidencia una práctica pedagógica orientada hacia las Habilidades comunicativas que tiene su expresión clara en el aula de clase a través de: Lenguaje apropiado, Lenguaje visual, Modulación de la voz. Estas manifestaciones que se dan en el aula de clase por parte de las docentes representan el conocimiento que éstas tiene sobre la importancia de las habilidades comunicativas como ejes para su práctica profesional, con lo cual dichas habilidades no se circunscriben únicamente al ámbito del docente sino que también se traducen a manera de ejemplo en un forma de aprendizaje de las habilidades comunicativas para los niños/as.

En cuanto al nivel pedagógico se refiere, las prácticas de los maestros encuentran un sustento firme en la meta formativa de los educandos desde una visión social, donde la educación es asumida como responsabilidad compartida con la familia. Aquí el sentido de crianza y cuidado en el preescolar es prácticamente abandonado por las docentes, pues para ellas la escuela es un espacio de socialización pedagógica y recreativa, y no una guardería como tienden a considerar los padres de familia. Esto no quiere decir que para las profesionales no existan condiciones especiales para el grado preescolar, por el contrario, la tarea es asumida con un sentido de atención especial donde a través de la enseñanza los niños aprenden a ser autónomos y a reconocer sus potencialidades de manera gradual.

Desde la pedagogía las concepciones y los saberes tienen su punto de encuentro entre las docentes de preescolar y con la apuesta nacional e institucional en la Educación con pertinencia cultural, ya que además de ser necesaria una contextualización de las temáticas que se abordan en el aula de clase también es importante tener en cuenta la Influencia del entorno en el proceso de aprendizaje, es por ello que para las docentes y la institución la formación en valores juegan un papel relevante a la hora integrar el escenario educativo y el social en la enseñanza para el nivel preescolar. Ya desde la práctica

docente mediada por las concepciones que cada maestro tiene y que comparte con la institución y el MEN, entran en el escenario pedagógico las Experiencias de interacción, ellas representan la actividad central en el aula de clase de preescolar pues es a partir de éstas que se construyen los escenarios de comunicación para que los educandos desarrollen y fortalezcan sus habilidades comunicativas.

Es a partir de estas experiencias que se genera en el aula de clase una buena interacción comunicativa donde las docentes ponen de manifiesto sus habilidades comunicativas para la Enseñanza de conductas conversacionales, las cuales en conjunto generan en el aula un ambiente comunicacional efectivo que posibilita el desarrollo y el fortalecimiento de las Habilidades comunicativas planteadas como meta de aprendizaje para el grado preescolar.

En lo referente al nivel didáctico, las prácticas pedagógicas se orientan específicamente al desarrollo de las habilidades comunicativas hablar y escuchar, sustentadas en una buena interacción comunicativa y en espacios de interacción que permiten a los niños/as enriquecer su vocabulario, mejorar su pronunciación, reconocer intencionalidad de acuerdo al tono de voz, reconocer que el lenguaje es medio de comunicación oral y gestual; consecuentemente, la oralidad es fundamental en el quehacer pedagógico diario. A pesar de ello y debido a las exigencias sociales las docentes de preescolar deben asumir la responsabilidad de iniciar a los niños/as en la lectura y la escritura, ello se ve reflejado en una lectura que podría considerarse indirecta pues es la maestra que realiza el acto y los niños/as escuchan, no obstante, se incorpora la lectura de imágenes a través de las ilustraciones de los cuentos; la escritura no en una tarea de enseñanza profunda, pues corresponde a la primera exploración de trazos, líneas y dibujos, haciendo una exploración primaria a través de la transcripción de la fecha y de algunas palabras sencillas.

Desde la apuesta nacional e institucional el aprendizaje tiene como metas el Desarrollo personal; las Dimensiones del desarrollo humano y las Habilidades comunicativas dentro de Ambientes de enseñanza-aprendizaje que sean adecuados al nivel preescolar; estos

lineamientos son conocidos por las docentes y tenidos en cuenta por las docentes de en el aula de clase a la hora de abordar las temáticas y potenciar las Experiencias de interacción.

Consecuentemente, las prácticas pedagógicas de las docentes para las Habilidades comunicativas tienen dos pilares: El Lenguaje apropiado que está representado por el vocabulario y expresión gestual y corporal ajustada al grado preescolar y la Buena interacción comunicativa que permite generar confianza en el aula de clase para la participación libre y espontánea de los educandos. Esta concepción se evidencia en el quehacer diario a través de la Enseñanza de conductas conversacionales la cual busca construir una comunicación efectiva en el aula de clase que se traduzca en la vida diaria de los educandos y la Motivación al aprendizaje donde las docentes procuran incentivar la participación y el compromiso de los educandos con el proceso educativo.

Desde esta perspectiva, para la enseñanza de las habilidades comunicativas en el nivel preescolar juegan un papel importante las Estrategias de enseñanza; las cuales corresponden a Actividades que promueven las habilidades comunicativas, Juego como Herramienta didáctica y Exploración de conocimientos previos.

La evaluación como parte integral del proceso educativo se manifiesta a través de la Evaluación cualitativa y la Evaluación de procesos. Para ello, las docentes tienen en cuenta tres elementos clave: logros del preescolar, formas de evaluación y vinculación padres de familia al proceso educativo; de esta manera la evaluación que se realiza en el preescolar cumple con los requerimientos nacionales e institucionales y permite la toma de decisiones oportunas por parte de las docentes para mejorar las condiciones en el aula y elevar la calidad de la enseñanza.

Para cerrar esta discusión cabe precisar que si bien es cierto que existe una coincidencia casi total entre la apuesta nacional, la apuesta institucional, la perspectiva docente y la realidad observada en el aula, las cuales son reflejo positivo del esfuerzo que todos los agentes realizan cotidianamente para que en el grado preescolar se den

las condiciones necesarias que lleven al desarrollo de las habilidades comunicativas de los educandos, también se deben considerar aspectos que limitan de cierta manera el deber ser de este ideal formativo y de la labor docente.

En primer término, desde lo epistemológico se denotó en primer término un arraigo hacia el uso de documentos institucionales como guía de planificación del proceso educativo de obligatorio cumplimiento; esto es positivo si desde la didáctica en las aulas de clase se presenta Flexibilidad de la planeación escolar que permita la variabilidad de acuerdo a las necesidades que se perciban en el encuentro pedagógico con los educandos para así alcanzar con los objetivos de aprendizaje programados o si es el caso cambiar dicha planificación con miras a lograr nuevas metas de aprendizaje que surjan dentro del aula. Sin embargo, los resultados de la investigación muestran una tendencia didáctica de las docente hacia la Inflexibilidad ante la planeación escolar, que contrario a la intencionalidad básica de los documentos institucionales, se convierte en un limitante del proceso educativo pues si el acto pedagógico se adelanta con extremado rigor se corre el riesgo de ignorar al educando como centro del proceso enseñanza aprendizaje y de convertir el aula de clase en un espacio rígido que desmotiva al educando y no permite realmente alcanzar metas de enseñanza.

En segundo lugar, la innovación en el aula prácticamente no se evidencia. Los Recursos didácticos variados están representados por el uso de varios de éstos en una sola clase escolar (sopas de letras, juegos, canciones, fichas) y en muy pocas oportunidades se recurre al Uso de Tics en el aula); siendo prácticamente constante la presencia de Recursos didácticos tradicionales y limitados donde las docentes sólo utilizan canciones y fichas

En tercer término, la inclusión del Proceso lector y escritor es para las docentes una preocupación pues estas habilidades comunicativas no deberían hacer parte formal del proceso educativo en el preescolar, sin embargo tienden a ejecutarlo como lineamiento institucional que en gran parte se deriva de la presión que ejerce la

familia y la sociedad en general para que los niños desde edades tempranas den muestras de grandes avances académicos. Con ello se denota que a pesar de contar con unos lineamientos nacionales y de poseer concepciones/saberes, las docentes no ejercen ese rol mediador necesario para la defensa de una educación ajustada a la edad de los escolares y abordan la lecto escritura, de manera casi obligada y contraria a sus propios conocimientos, fomentando en el preescolar la escritura y lectura de sílabas o pequeñas palabras y muchas veces relegando al habla y la escucha como las habilidades rectoras de este nivel educativo, las cuales son el eje central del acto comunicativo que se produce en el aula de clase y que permite a los niños/as que no cuentan con el conocimiento lecto-escritor poder expresarse libre y espontáneamente para dar a conocer sus opiniones y también sus necesidades.

En definitiva, cuando las prácticas pedagógicas son conceptualizadas desde el deber ser de la educación en el preescolar, éstas adquieren además una connotación de derechos, acompañamiento y cuidado, pues “en los preescolares el niño se encuentra no solo protegido y cuidado sino guiado, estimulado y reforzado en su normal desarrollo, mientras los padres trabajan” (Acosta, 2010).

En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional – MEN, como ente que lidera la función de educación en el país, establece que el preescolar además de ser el primer nivel educativo es también un espacio que posibilita el desarrollo integral de los niños dado que en éste los infantes comienzan su proceso de socialización externa a la familia y construyen interacciones sociales que les permiten desarrollar las habilidades comunicativas.

La educación para la primera infancia es un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y las niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida, en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos de derechos (MEN, 2012, p. 21).

Esta apreciación del sentido y deber ser del preescolar encuentra su sustento teórico disciplinar las dimensiones del desarrollo humano, siendo el eje central la dimensión comunicativa y el desarrollo de estas habilidades (hablar, escuchar, leer, escribir). A partir de ello, el MEN en su tarea de orientar el proceso educativo, la formación por competencias y el fortalecimiento del preescolar como nivel inicial de formación educativa, establece los denominados lineamientos curriculares para este grado.

Esta orientación hacia el desarrollo de las habilidades comunicativas tiene una connotación especial por cuanto en el preescolar se trabaja específicamente las dimensiones humanas basadas en la interacción continua de los educandos donde la comunicación es el eje que permite que el proceso enseñanza aprendizaje sea efectivo.

La educación debe enfatizar en el desarrollo y no en el aprendizaje, y para ello es necesario abordar las diversas dimensiones humanas de manera integral para poder desarrollar competencias de carácter general, integral y contextual, con el fin de lograr niveles de idoneidad mayores en ellas (De Zubiria, 2008, p. 198).

Así la dimensión comunicativa que se trabaja en el preescolar se sustenta en las competencias comunicativas que son el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias” (Hymes, 1971).

En este proceso educativo es necesario destacar la importancia del uso adecuado de las habilidades comunicativas del docente en el aula de clase para la enseñanza de éstas y en general para el proceso educativo queda de manifiesto en la comunicación en el aula como estructura básica para que se alcancen los objetivos de aprendizaje. Al respecto González y Laguado (2001) consideran que:

Para que la práctica pedagógica responda a su propia naturaleza se debe contar con una interacción entre educador y educando, donde en actitud de diálogo y escucha se logre entender la acción del educador, quien tiene una experiencia para compartir con el estudiante, y éste en actitud de apertura logre valorar la experiencia del maestro disponiéndose a poner en juego sus propias hipótesis y construir conocimiento (citados en MEN, 2007, p. 40).

De esta manera, el acto comunicativo de las docentes es una oportunidad para que los niños desde la vivencia en el aula comprendan no sólo los conceptos sino también aquellas formas del lenguaje que les permiten expresarse libremente, mostrar sus necesidades y expectativas en cuanto a su proceso de aprendizaje. Consecuentemente, las experiencias de interacción, la calidad de la comunicación y las conductas conversacionales representan la actividad central en el aula de clase de preescolar, pues es a partir de éstas que se construyen los escenarios de comunicación para que los niños/as desarrollen y fortalezcan sus habilidades comunicativas.

La pedagogía se concibe como una forma variada de discurso cuyo epicentro son las relaciones entre los profesores, alumnos, ambiente escolar y social. En este nivel, se podría complementar que ella es un concepto cuya finalidad radica en aquel esfuerzo que realiza el pedagogo para develar ciertas condiciones que tienen lugar en el marco de la relación sujeto, escuela y sociedad (Zambrano, en MEN, 2007, p. 148).

De acuerdo a lo anterior, tanto las concepciones como los saberes en el nivel pedagógico convergen hacia el reconocimiento de la práctica pedagógica como una actividad social que tiene una responsabilidad ética compartida entre el MEN, la institución y las docentes como ejecutores directos del proceso enseñanza aprendizaje.

La docencia, como práctica social, se inserta entre la educación y la sociedad, entre sujetos mediados por el conocimiento, como producción social y objeto de enseñanza en la formación de los estudiantes; esto último, es precisamente el conocimiento de la actividad de la enseñanza del docente (Orellana, 2012, p. 105).

Para analizar, es necesario precisar que “el preescolar está caracterizado por la lúdica y el juego, dirigido por profesoras preparadas para esa labor con la primera infancia” (Betancour, 2002, p. 2). Esta capacitación docente reconoce la diferenciación entre la rigurosidad académica del nivel básico y la flexibilidad lúdica del preescolar, por ello cuando se habla de prácticas pedagógicas en preescolar, el ejercicio de la didáctica apunta a la creación de escenarios propicios para la interacción comunicativa donde priman el habla y la escucha, donde el juego y la lúdica se conjugan para que los niños desarrollen sus diferentes dimensiones a partir de las habilidades comunicativas.

Finalmente, cabe citar un pensamiento que muestra claramente la importancia de las habilidades comunicativas en el ejercicio docente y por consiguiente su relevancia para el proceso educativo:

La educación moderna debe hacer un cambio de paradigma, es decir, un cambio de la idea central que la define. El nuevo profesor será un animador, un experto en la mayéutica, que buscará situaciones problemáticas de la vida y las propondrá a sus alumnos, situaciones que tengan en cuenta todas las dimensiones del ser humano; esto le permitirá llevar a sus alumnos a lo que pueden llegar a ser. Los nuevos alumnos buscarán las soluciones trabajando con la información que está por todas partes en su ambiente. La creatividad deberá presentarse como un proceso lúdico colectivo, al estilo de los diálogos de Platón, o los jardines de infancia de Fröbel y Montessori (Martínez Miguélez, 1997, p. 9).

Conclusiones

El principal elemento orientador es la integralidad del niño desde una perspectiva de globalidad e interrelación se asumen el trabajo de todas las dimensiones humana en espacios lúdicos con una interacción comunicativa. Al ser los lineamientos una base para la prestación del servicio educativo que puede ser ajustado a cada contexto, la institución visualiza los ambientes lúdicos como los escenarios propicios para el proceso didáctico, sin que sea el juego la actividad

rectora en el aula de clase, pues se trabajan todo tipo de lúdicas que suplen su ausencia.

La oralidad es el principal elemento comunicativo para el nivel preescolar, estableciendo las respectivas relaciones con los demás, pues es a partir del habla y la escucha que el niño/a interpreta su realidad y la aprende.

Las prácticas pedagógicas de las docentes de preescolar para el desarrollo de las habilidades comunicativas se ajustan a los lineamientos generalizados de MEN y la Institución. Éstas se concentran en el acto comunicativo oral donde el habla y la escucha se trabajan de manera dinámica y diaria; ello teniendo en cuenta que el preescolar es concebido como espacio de socialización donde se conjugan el aprendizaje y la recreación. Aunque existe una base epistemológica concreta y correcta sobre la pedagogía activa que regula la acción del docente en el aula de clase, las docentes no abandonan el rol tradicional de líder del proceso educativo, aunque se esfuercen por trabajar de manera dinámica, el proceso en sí no está centralizado en el educando sino en las actividades que se demarcan por parte de las docentes.

Las concepciones disciplinares, didácticas y Pedagógicas de las docentes del nivel preescolar frente al proceso formativo de habilidades comunicativas se sustentan sobre la base de los lineamientos del MEN y de la institución; de esta manera el pensamiento docente está directamente relacionado con el concepto de preescolar como espacio de socialización pedagógica y recreativa, fundamentado en la lúdica como base del proceso y una planeación de temáticas de acuerdo a los objetivos de aprendizaje propuestos para el grado preescolar.

Los saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos de las docentes de preescolar se presentan de manera clara y efectiva en el proceso de enseñanza de las habilidades comunicativas y en el uso profesional de estas habilidades, reconociendo características particulares de la docencia en preescolar como la animación, la modulación de la voz, la orientación cariñosa y el lenguaje ajustado a la

edad de los escolares. Cabe destacar que se denotó una tendencia a incluir un mayor desarrollo de habilidades escritoras y lectoras que deberían ser potenciadas en grados superiores y dejar al preescolar como base comunicativa desde la oralidad, es decir, el lenguaje oral, visual, corporal para el desarrollo de una comunicación y expresión que permita a los niños/as desarrollar sus potencialidades para hacer frente a los siguientes grados educativos.

A pesar que los docentes manifiestan que el juego es esencial en la etapa preescolar y que ellas lo utilizan, la realidad mostró un claro interés por crear ambientes lúdicos, pero no precisamente un uso del juego como herramienta didáctica. De esta manera, el juego está presente como un lineamiento a seguir de manera esporádica, no obstante, su utilización es limitada pues se piensa que lo lúdico es juego, así las prácticas pedagógicas están circunscritas a crear ambientes lúdicos para la enseñanza pero no incluyen de forma efectiva el juego como actividad rectora de la infancia en edad preescolar.

Desde los lineamientos nacionales, institucionales y el pensamiento de los docentes se resalta la exploración de conocimientos previos como parte de la didáctica; sin embargo, ésta se realiza de manera superflua o casi nula en la práctica pedagógica, así los conocimientos previos no son verdaderamente un eje que contribuya a potenciar las habilidades comunicativas de los niños/as en el grado preescolar. Esta deficiencia es recompensada en el aula de clase por la socialización donde los educandos tienen la oportunidad de expresarse y de compartir sus experiencias de acuerdo a las temáticas desarrolladas. En definitiva, la formación en habilidades comunicativas está circunscrita a los lineamientos nacionales e institucionales, encontrando su punto de apoyo en las experiencias de interacción que se promueven desde la oralidad donde el habla y la escucha forman ese entramado comunicativo necesario para que las docentes de preescolar orienten a los niños/as en su proceso de aprendizaje. Por tanto, las estrategias utilizadas en su mayoría corresponden a situaciones orales donde cada niño interactúa, se expresa corporal y verbalmente, pero ante todo explora de la mano de la dimensión

comunicativa todas sus otras dimensiones para llegar así a la meta de fortalecimiento de las dimensiones del desarrollo humano que son el pilar de trabajo en el grado preescolar.

Referencias

- Amaya Ruiz, G. y Otros. (2015). Rutas literarias de la esperanza: El placer de leer y escribir. [Documento en línea]. Disponible en: <http://repository.libertadores.edu.co/bitstream/11371/140/1/GladysAmayaRuiz.pdf>
- Boggino, N. (2004). El Constructivismo entra en el Aula. Buenos Aires: Sapiens Ediciones, 2.004.
- Cassany, D., M. Luna y G. Sanz (2007). Enseñar lengua, Barcelona, Grao.
- Chomsky, N. (1975). Aspectos de la teoría de la sintaxis. Recuperado de: https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=oahUKEwjLuf7Xg8LPAhXD8x4KHU7-BmsQFggxMAM&url=http%3A%2F%2Fwww.colombiaaprende.edu.co%2Fhtml%2Fdocentes%2F1596%2Farticles-171773_archivo.doc&usg=AFQjCNH765QYVuKPf7gomQOST9ElMDfjE&sig2=fR4Mrmq635O8nNw4gImVlw&bvm=bv.134495766,d.dmo
- De Zubiría, J. (2008). Los modelos pedagógicos - Hacia una pedagogía dialogante. 2a edición, Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Habermas, J. (1992). Teoría de la Acción Comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social (M. Jiménez Redondo, Trad.) [Libro en línea]. México: Taurus. Disponible en: <http://www.caja-pdf.es/2012/05/08/habermas-jurgen-teoria-de-la-accion-comunicativa-i/habermas-jurgen-teoria-de-la-accion-comunicativa-i.pdf>
- Hymes, D. y Gumperz, J. (1972). Hacia etnografías de la comunicación. En: Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística. México: UNAM, 1974.
- Hymes, D. (1971). Competencias y rendimiento en la teoría lingüística” adquisición de lenguas: modelos y métodos. Ed. de Huxley y E. Ingram. Nueva York: Prensa académica.
- Hymes, D. (1974). Acerca de la competencia comunicativa”, Forma y Función. Santafé de Bogotá.

- Martínez Miguélez, M. (1997). El paradigma emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica. México: Trillas. [Documento en línea]. Disponible en: <http://wp.ufpel.edu.br/consagro/files/2010/06/MARTINEZ-MIGUELEZ-MIGUEL-El-Paradigma-Emergente-1997-141p.pdf>
- Martínez Miguélez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Trillas.
- Martínez Miguélez, M. (2014). El conocimiento y la ciencia en el siglo XXI y sus dificultades estereotípicas. Colombia: Universidad Simón Bolívar.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia – MEN. (1996). Estándares para la excelencia en la educación. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.ierdsimonbolivar.edu.co/Templates/estandarescurriculares.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia – MEN. (1998). Lineamientos curriculares preescolar. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia – MEN. (2007). Investigación de los saberes pedagógicos. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-208800_archivo_pdf_libro2.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia – MEN. (2010a). Aprender y jugar. Documento No.13. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia – MEN. (2010b). Orientaciones pedagógicas para el grado transición. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia – MEN. (2012). Una propuesta pedagógica para la educación de la primera infancia. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-310603_docu2.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia – MEN. (2014a). Sentido de la educación inicial. Documento No. 20 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral.

[Documento en línea]. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_doc20.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia – MEN. (2014b). El arte en la educación inicial. Documento No. 21 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_doc21.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia – MEN. (2014c). El juego en la educación inicial. Documento No. 22 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_doc22.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia – MEN. (2014d). La literatura en la educación inicial. Documento No. 23 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_doc23.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia – MEN. (2014e). La exploración del medio en la educación inicial. Documento No. 24 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_doc24.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia – MEN. (2014f). Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial. Documento No. 25 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/w3-article-305301.html>

Orellana, D. (2012). Didácticas específicas: ¿lógicas de los saberes disciplinarios o enseñanzas situadas? [Documento en línea]. Disponible en: <http://conhisremi.iuttol.edu.ve/pdf/ART1000143.pdf>

Perafán Echeverri, G. (2012). La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor. [Docu-

- mento en línea]. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n37/n37a06>
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín, R. (1997). Investigación didáctica. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, Métodos e Instrumentos. [Documento en línea] Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21488/93522>
- Zambrano, A. (2005). Didáctica, pedagogía y saber. Bogotá, D.C, Magisterio.
- Zuluaga Garcés, O. (1999). Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber. [Libro en línea]. Disponible en: <http://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/4941/1/50004.pdf>
- Zuluaga, D. y Olga, L. (1984). El maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Capítulo 6

Preescolar: fundamentos, concepciones y saberes docentes orientadores de la práctica pedagógica¹

*Andrea Johana Aguilar Barreto²,
Claudia Liliana Agudelo Varela³,
Irma María Ortega González⁴,
Antonio Tinoco Guerra⁵*

Resumen

El presente trabajo de investigación centró su interés en las prácticas pedagógicas de los docentes para el desarrollo del nivel preescolar,

-
- 1 Capítulo resultado del Proyecto de investigación Miradas hacia la transformación educativa en Colombia. Adelantado por el grupo ALEF.
 - 2 Abogada, Universidad Libre. Administradora, ESAP. Licenciada en Lengua Castellana, Universidad de Pamplona. Especialista en Orientación de la conducta, Universidad Francisco de Paula Santander. Especialista en Administración Educativa, UDES. Doctora en Educación, UPEL. PhD (c), innovación educativa y TIC. Investigadora de la Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta. Correo: andreitajaguiar@gmail.com
 - 3 Lic. en Lengua Castellana, Universidad de Pamplona, Estudiante de Psicología UNAD. Magíster en educación, Universidad Simón Bolívar. Correo: karenliliagudelo@gmail.com
 - 4 Licenciada en educación básica y Lengua Castellana, Universidad Francisco de Paula Santander; Magíster en prácticas pedagógicas, Universidad Francisco de Paula Santander, Especialista en Desarrollo autónomo, Universidad Nacional Abierta a distancia
 - 5 Filósofo. Administrador Comercial. Post PhD en Ciencias Humanas. PhD en Historia. Mgs en Arts. a.tinoco@unisimonbolivar.edu.co

teniendo en cuenta que éste es el primer escenario de encuentro pedagógico de los estudiantes y donde el acto comunicativo es el mediador principal del proceso enseñanza aprendizaje. De tal suerte, se adelantó un estudio cualitativo en tres fases: análisis documental, entrevista y observación con sus respectivos instrumentos. El objetivo central buscó caracterizar las prácticas pedagógicas, evidenciándose un trabajo docente fundamentado desde los lineamientos nacionales e institucionales, y unas concepciones y saberes que se ponen de mani esto en el aula de clase; siendo un hallazgo destacado el hecho que en el nivel preescolar la comunicación juega un papel relevante por la edad de los educandos y la propia intencionalidad de este grado escolar, consecuentemente los mayores esfuerzos se conducen hacia las habilidades hablar y escuchar, sin dejar de lado el escribir y leer como elementos complementarios que poco a poco han venido ganando espacio en el quehacer educativo sin que sean plenamente aceptados por los docentes, pues representan procesos que según su criterio deben ser abordados en niveles superiores de acuerdo al desarrollo propio de la edad escolar.

Palabras clave: Preescolar, prácticas pedagógicas, dimensiones del desarrollo humano.

Preschool: Teachers of Foundations, Conceptions and Knowledge that Guide the Pedagogical Practice

Abstract

The present research work focused his interest in pedagogical practices of teachers for the development of the pre-school, bearing in mind that this is the first stage of educational meeting of students and where the act of communication is the main mediator of the process teaching and learning. So, ahead of a qualitative study in three phases: documen-

tary analysis, interview and observation with their respective instruments. He target central sought characterize them practices pedagogical, demonstrating is a work teaching informed from them guidelines national e institutional, and some conceptions and knowledge that is put of manifest in the classroom of class; being a finding highlighted the fact that communication plays an important role by the age of the learners and the own intentionality of this grade at the preschool level, as a result efforts are lead towards skills talk and listen without neglecting the write and read as complementary elements that have gradually been gaining space in the educational task unless they are fully accepted by the teachers, since represent processes that discretion must be addressed at higher levels according to the self-development of school age.

Keywords: Preschool, pedagogical practices, dimensions of human development.

Introducción

La educación tiene un valor relevante tanto para el ser humano como para la sociedad pues es “un proceso permanente que facilita el aprendizaje, el desarrollo de competencias, la experiencia y la incorporación plena de los valores, afectos y de sus potencialidades, tanto individuales como sociales” (Unesco y Llece, 2007, p. 7). Consecuentemente, el primer nivel educativo es quizás el de mayor trascendencia pues es ese contacto inicial con el entorno escolar que posibilita la interacción de los niños/as en espacios de socialización pedagógica y recreativa, siendo precisamente la comunicación el engranaje esencial para que los aprendizajes se produzcan, así “La lectura y la escritura, al igual que el habla y la escucha, se constituyen en herramientas mediadoras de las interacciones entre los actores que participan en los procesos de comunicación, y a su vez son instrumentos para conocer el mundo, y apropiarse de él” (Monsalve et al., 2009, 194), convirtiendo de esta manera el acto comunicativo en un proceso de doble vía dado que permite la socialización y el aprendizaje como dos elementos interrelacionados que se nutren mutuamente.

En Colombia, la educación se define como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes (Ley 115, 1994, p. 1); concepto que tiene su fundamento en la Constitución Política que le otorga el carácter de servicio público y ante todo de derecho de los ciudadanos colombianos, resaltando la función social que la educación desempeña y que por tanto corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia con el fin de velar por su calidad

Específicamente, en la educación preescolar se desarrolla un conjunto de procesos y acciones estratégicamente organizadas y ofrecidas al niño para su desarrollo en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas. Dentro de este marco es importante resaltar la labor del docente en cuanto que el mundo de los niños y las niñas en edad preescolar es la muestra del sorprendente grado de capacidad obtenida durante este periodo en relación con nociones, habilidades comunicativas y desempeños específicos para cada área curricular

El preescolar es, entonces, la clave curricular para la construcción de un ser humano talentoso, inquieto, investigador, comunicativo, activo y protagonista de cualquier tipo de conocimiento en el aula y fuera de ella. De tal manera, que la comunicación es el eje que permite construir espacios propicios para el aprendizaje y la exploración de las diferentes dimensiones del desarrollo humano, pues es a partir de la comunicación oral y la escucha que los niños/as de preescolar comienzan a reconocerse como sujetos activos que intercambian ideas y se expresan a través del lenguaje. Por consiguiente la práctica pedagógica debe estar basada en un trabajo metodológico organizado y pertinente, desde concepto de Cassany, Luna y Sanz (2007, p. 102) “la escuela debe desarrollar propuestas metodológicas y didácticas para desarrollarlas y potenciarlas desde un enfoque comunicativo”, esta es precisamente la tarea del docente en el nivel preescolar, realizar una práctica peda-

gógica orientada a que los niños/as reconozcan el lenguaje como un medio efectivo de comunicación y lo utilicen adecuadamente en su proceso de aprendizaje; posibilitando no sólo el desarrollo de su dimensión comunicativa sino también una exteriorización de la evolución de las demás dimensiones que trabajan y se desarrollan a partir de las habilidades comunicativas potenciadas en el aula de clase.

Metodología

La investigación se desarrolló con base en el paradigma sistémico, el cual las “estructuras emergentes no están en los elementos sino que aparecen por las relaciones que se dan entre los elementos” (Martínez Miguelez, 2014, p. 23). De acuerdo a ello, la acción investigativa para caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes de nivel preescolar tuvo su base en la interpretación de los resultados dentro de la realidad cotidiana del acto educativo en las aulas de preescolar, teniendo en cuenta la posición personal de los docentes y su relación con las apuestas nacional e institucional. Este paradigma “utiliza estrategias aptas para captar los aspectos relacionales, sistémicos y estructurales de las realidades, sirviéndose para ello, sobre todo, de los métodos cualitativos” (Martínez Miguelez, 1997, p. 163). Consecuentemente, se trabajó el enfoque cualitativo integrado, el cual “trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (Martínez Miguelez, 2014, p. 23). De esta manera, la investigación se ejecutó desde una perspectiva integradora de una realidad para determinar lo que realmente se hace en la práctica pedagógica con respecto al desarrollo de las habilidades comunicativas, partiendo del reconocimiento de las particularidades de los docentes y estableciendo su relación con los preceptos teóricos, con la apuesta nacional a través de los lineamientos curriculares del preescolar y con los documentos institucionales que conforman la apuesta institucional.

La investigación se llevó a cabo a partir del diseño etnográfico, es decir, describir e interpretar las formas de vida de los grupos de personas que comparten un espacio sociocultural. En efecto, los miembros de un grupo étnico, cultural o situacional comparten una estructura lógica o de razonamiento que, por lo general, no es explícita, pero que se manifiesta en diferentes aspectos de su vida (Martínez, 2006). El método micro etnográfico con el cual se abordó el ejercicio investigativo apunta a un “regreso al modelo tradicional de estudios etnográficos globales del fenómeno educativo, en que se recuperan los estudios antropológicos clásicos de escuela y comunidad” (Rico, 2005, p. 244). Es decir que la investigación se desarrolló teniendo en cuenta la institución educativa Luis Gabriel Castro como sistema social desde la interacción de los diferentes agentes educativos, siendo los docentes el eje que permite la interacción institución – estudiantes – padres de familia – sociedad.

Teniendo en cuenta carácter cualitativo de la investigación y sus objetivos, se trabajó con una muestra intencional mediante la selección de informantes clave, que se definen como “personas con conocimientos especiales, estatus y buena capacidad de información” (Martínez, 2006, p. 54). Consecuentemente, se trabajó con cinco docentes de las diferentes sedes de la institución educativa. En la selección de los cinco docentes que participaron como informantes clave en el estudio, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios fundamentales para el éxito del proceso investigativo: 1) Formación académica en preescolar o afines; 2) Experiencia en Preescolar superior a cinco años; 3) Antigüedad en la institución superior a cinco años. A través de estos criterios se buscó contar con profesionales que proporcionaran información relevante y desde varios aspectos de la cotidianidad de las prácticas pedagógicas en preescolar en la institución.

Se utilizaron tres técnicas con sus respectivos instrumentos análisis documental (matriz documental) orientada a reconocer las concordancias y diferencias entre la apuesta nacional y la apuesta institucional; la entrevista en profundidad (protocolo de entrevista)

cuyo objeto fue establecer las concepciones de los docentes; y la observación (diario de campo) orientada a determinar la presencia de los saberes docentes en el aula de clase. Cabe destacar que los instrumentos para entrevista y observación fueron debidamente validados por expertos a fin que éstos cumplieran el objetivo

Marco teórico

El preescolar y sus características fundamentales

La educación pensada para el nivel preescolar tiene unas características especiales que se encuentran enmarcadas dentro del enfoque diferencial y de derechos. Ello se debe a que la intencionalidad de este nivel educativo está orientada a proporcionar a las herramientas necesarias para que los niños en la primera infancia (enfoque diferencial) desarrollen sus dimensiones: comunicativa, socio-afectiva, corporal, cognitiva, estética, espiritual y ética como parte de sus derechos dado que “implica trabajar desde las actividades rectoras de la infancia: juego, arte, literatura y exploración del medio. Esto, desde luego, le permite llegar preparado y motivado a la educación escolar” (MEN, 2012). Por tanto, se asume en una perspectiva de atención integral, donde los elementos de cuidado característicos de la primera infancia y el potenciamiento del desarrollo, son partes indisociables en la actividad pedagógica.

A partir de esa estructuración por dimensiones el preescolar se identifica como un nivel educativo donde la exploración, las relaciones con los demás y con los diferentes entornos proporcionan los elementos clave para que la educación responda a la intencionalidad formativa, de la siguiente manera:

- Dimensión comunicativa: busca la comprensión de su lenguaje, incorporación de nuevas palabras a su vocabulario, la comunicación de emociones y vivencias a través de lenguaje oral, gestual, gramático, participación en diálogos para interactuar con los demás, la utilización de formas convencionales de lectura y escritura. Consecuentemente, juega un papel importante en el preescolar para brindarle al niño/a la oportunidad de expresarse

libremente y tomar decisiones acorde a su edad, aprendiendo a enfrentar unas relaciones distintas a las familiares en un ambiente más amplio y público donde se establecen las relaciones sociales, pues a través de la dimensión comunicativa puede expresar conocimientos e ideas sobre las cosas, acontecimientos y situaciones de la realidad de su entorno inmediato; además aprende y construye vínculos afectivos, expresa emociones y sentimientos.

- **Dimensión socio-afectiva:** fomenta el desarrollo de las capacidades para manifestar afecto a los demás, partiendo de contribuir con la construcción de una imagen positiva de sí mismo, en la realización de juegos colectivos y de roles que permitan reafirmar su yo, e integrarse a un grupo, la formación de hábitos y valores para una sana convivencia dentro de un grupo. De acuerdo a ello, permite que los niños/as se valoren, aprendan a quererse a sí mismos, adquieran la autoestima, el respeto por su propio cuerpo, que sientan que son importantes con muchas potencialidades; aspectos que son esenciales para el fortalecimiento de su personalidad y de las relaciones que establecen con los demás.
- **Dimensión corporal:** se refiere al conocimiento de su propio cuerpo, la capacidad de movimiento, coordinación, orientación, ubicación en el espacio y expresión corporal. Por tanto, a través de ella se posibilita la construcción misma de la persona, la constitución de una identidad, el camino de la expresión, de la conciencia y la oportunidad de relacionarse con el mundo; esta dimensión cobra especial relevancia puesto que el cuerpo es el principal vehículo de contacto con el mundo, pues en el reconocimiento cotidiano de la corporalidad los niños/as se sientan las bases de la conciencia corporal y la conciencia de sí.
- **Dimensión cognitiva:** pretende llevar al niño a establecer relaciones entre objetos, para clasificarlos, observarlos, explorar, comparar, contrastar y reflexionar; utilizando de manera creativa sus experiencias con las actividades que desarrolla y con su entorno, con el propósito de comprender el mundo físico, na-

tural y social, planteándose interrogantes que posibiliten abrir nuevos caminos de solución a sus problemas y situaciones de la vida cotidiana para satisfacer sus necesidades. Tiene como objetivo general mejorar la forma de relacionarse el niño/ con sus pares, familiares y demás adultos, con el fin de contribuir a su desarrollo integral; todo ello ligado a propósitos específicos: búsqueda de la independencia del niño; búsqueda de la consistencia del niño y desarrollo autónomo de valores. Por tanto, el trabajo se centraliza en apoyar al niño/a en la construcción de esquemas mentales integrando a todas las demás dimensiones y teniendo en cuenta sus diferencias individuales que caracterizan a los niños.

- Dimensión estética: promueve la exploración de diferentes lenguajes artísticos para que comunique su visión particular del mundo, que ame la naturaleza, se apropie, participe y disfrute de los valores, costumbres y experiencias propios de su comunidad. A través de ella se estimula en el niño/a la sensibilidad respecto a la vida, la creatividad la libertad la actividad la imaginación y el gusto estético; ubicándolo en el campo de las actitudes, la autoexpresión y el placer con sentido de no obligatoriedad pero de compromiso que permite la construcción de una relación entre la sensibilidad y la autoconciencia; con lo cual se brinda la posibilidad de construir la capacidad profundamente humana de sentir, conmoverse, expresar, valorar y transformar las percepciones con respecto a sí mismo y al entorno,
- Dimensión espiritual: a través de ella el niño/a construye el desarrollo de una conciencia moral y autónoma y la formación de valores religiosos de solidaridad y respeto, teniendo en cuenta que es en la familia donde el niño adquiere sus primeras bases que son reforzadas en el entorno escolar, partiendo del respeto por la identidad cultural y religiosa de cada uno de ellos, con lo cual no se aborda desde el sentido de religiosidad sino de espiritualidad como forma de construcción de cultura de valores sociales que permiten reforzar la personalidad.

- **Dimensión ética:** la formación ética y moral en los niños consiste en abordar el reto de orientar su vida, es decir, llevar al niño poco a poco a la interiorización de reglas y formas de relacionarse con su entorno y con sus semejantes, y por otro lado, permitir apreciaciones sobre la sociedad y sobre su papel en ella; así desde lo ético se proporciona una educación moral que es parte del desarrollo de la autonomía, es decir, el actuar de acuerdo con criterios propios que tiene en cuenta el valor de los demás y donde se evalúan las consecuencias de los actos.

Este abordaje de la dimensión como parte del trabajo pedagógico de los docentes posee un sentido de acompañamiento ante los procesos de desarrollo integral del niño, dando relevancia a la socialización tanto en la escuela como en la familia y la comunidad; reforzando de esta manera su intencionalidad de exploración de las dimensiones humanas para el desarrollo integral del niño/a y no como mera preparación para la educación primaria. Consecuentemente, los fines de la educación preescolar deben centrarse en el desarrollo integral, interactuando con la institución, la familia y el contexto para proporcionar a los niños/as las herramientas necesarias para que su desarrollo y proceso de formalización escolar no entren en conflicto y por el contrario se concuren como dos elementos que trabajan conjuntamente en beneficio de los infantes

Las prácticas pedagógicas y su implicación en el proceso educativo

La práctica pedagógica es el espacio donde se evidencian las concepciones y los saberes epistemológicos, didácticos y pedagógicos del docente; es en esencia un acto comunicativo mediado por las normas nacionales e institucionales donde también intervienen de forma directa las condiciones de enseñanza propias de las características de la institución y el entorno sociocultural. En este sentido, expresa Zuluaga (1999) que existe la necesidad de “Rescatar la práctica pedagógica. Esto significa en su sentido más amplio: recuperar la historicidad de la Pedagogía, tanto para analizarla como saber, como para analizar sus

procesos de formación como disciplina, trabajar con la discursividad de la Pedagogía y analizar la práctica del saber pedagógico en nuestra sociedad”. Esto es hacer un análisis hermenéutico de las prácticas pedagógicas de los docentes para recuperar formas de ejecutar e implementar saberes a través del discurso, de la interacción en el aula y fuera de ella, de la apreciación de conceptos sobre cómo enseñar. Distingue entre el análisis de la Pedagogía como saber y el análisis de sus procesos de formación como disciplina, para indicar que el saber no está referido solamente al pasado sino también al presente; en este sentido cubre la cotidianidad de la enseñanza, del maestro y de la escuela, en la actualidad. El análisis de la Pedagogía como disciplina designa el estudio histórico de las modificaciones que han dado lugar a los procesos de epistemologización de la Pedagogía. “Así, la consideración histórica es la que rectifica las perspectivas restringentes propias de la consideración sistemática abstracta; ella libera las formas actuales de la educación del aislamiento consistente en la sola toma de datos y las restituye al contexto operante de pasado y futuro” (Nicolin, pág. 359). En los momentos que vive la Pedagogía, el trabajo histórico de orientación epistemológica debe ser parte constitutiva de sus conceptualizaciones permitiendo que la vuelta al pasado la coloque en una apertura hacia nuevas posibilidades. Entonces, definir la Pedagogía como saber y como disciplina la capacita, la potencia, para vivir la crisis en que está imbuida, porque le da mayor polivalencia y le permite establecer múltiples interdisciplinariedades sin perder mínimos principios de agrupamiento, ni dejar de llevar a cabo, en determinadas regiones, nuevas re conceptualizaciones.

Hallazgos

Los resultados de la presente investigación se presentan en tres apartados que corresponden al cumplimiento de los objetivos específicos, en cada uno de ellos se abordan los hallazgos teniendo en cuenta las tres categorías base de estudio: epistemología, pedagogía y didáctica.

La apuesta institucional frente a la apuesta nacional y su sentido formativo para el desarrollo del nivel preescolar

Tomando como punto de partida la apuesta nacional emanada del Ministerio de Educación Nacional (MEN) que como ente regulador de la educación en el país establece los lineamientos curriculares son asumidos como el estándar a seguir para la educación en el preescolar como primer nivel del sistema educativo colombiano, a partir de éstos la Institución Educativa Luis Gabriel Castro establece sus propios direccionamientos para la prestación del servicio educativo los cuales son asumidos en sus diferentes documentos institucionales.

Según las directrices emanadas del MEN, se tiene que la apuesta nacional de lineamientos curriculares para el preescolar se caracteriza por concentrar su interés en el desarrollo integral del niño/a no solo como sujeto de aprendizaje en el entorno educativo sino también desde su integralidad como ser humano

Los hallazgos muestran que a nivel epistemológico existe una relación directa entre la apuesta nacional e institucional a nivel epistemológico representada por las dimensiones del desarrollo humano, donde se hace énfasis en la dimensión comunicativa que se hace visible en las habilidades comunicativas y las experiencias de interacción. Esto se debe a la concepción que desde ambas apuestas se da al sentido de la enseñanza en el nivel preescolar como socialización pedagógica y recreativa, donde el desarrollo de las habilidades comunicativas permite que los niños/as comiencen a interactuar, construir sus relaciones y a interiorizar los conceptos que desde el preescolar se trabajan como ejes temáticos de aprendizaje; esta comunicación es especialmente relevante cuando se da entre sus pares por ser el educando el centro del proceso de enseñanza, siendo reforzada a través del diálogo con el docente.

Así pues, existe una incidencia directa de las directrices nacionales para el preescolar que son asumidas por la Institución Educativa como elementos clave en sus documentos internos. Cabe destacar que la baja recurrencia presentada en las categorías inductivas se debe a que estos elementos hacen presencia específicamente en el

PEI y a partir de allí se especifican las acciones que han de desarrollarse en la institución; consecuentemente, las directrices no se pierden sino que se transforman en múltiples temáticas y actividades que dejan de ser un fundamento epistemológico para convertirse en líneas de acción pedagógica.

En cuanto al nivel pedagógico, los resultados indican que desde el MEN se establecen los lineamientos bajo los cuales el quehacer pedagógico encuentra su sentido formativo y su repercusión social. En este sentido, de acuerdo al análisis documental se tiene que en la apuesta institucional la tarea central está orientada hacia un cambio positivo del pensamiento social sobre la educación preescolar, donde se espera que la exigencia del entorno se encamine hacia los derechos de los niños/as para que alcancen el desarrollo adecuado de sus diferentes dimensiones, que les permita entrar a nivel educativo formal sin mayores contratiempos.

Sin embargo, la realidad indica que la demanda social supera lo establecido haciendo que la institución asuma procesos educativos como el lecto-escritor más allá de la primera experiencia para que los niños lleguen a primer grado con bases suficientes, desconociendo de esta manera que este proceso ha de adelantarse desde la educación formal y que el nivel preescolar es espacio de socialización pedagógica y recreativa, convirtiéndolo más en una experiencia de aprendizaje sistemático.

Desde el nivel didáctico, ambas apuestas conciben el preescolar es un escenario donde el juego es asumido como una herramienta o estrategia de enseñanza aprendizaje y no como el único lineamiento, pues se procura es que a través del juego el entorno escolar sea más lúdico sin abandonar otras actividades que lleven a la adquisición de las demás competencias en el nivel preescolar.

El principal punto de encuentro, al igual que en las categorías epistemología y pedagogía, continúan siendo el desarrollo de habilidades comunicativas, destacándose especialmente “hablar” y “escuchar” como las habilidades que potencian en el preescolar la adquisición de los saberes para potenciar el desarrollo integral de

los niños/as a través de las diferentes dimensiones. Aquí adquieren especial importancia los conocimientos previos de los escolares que ayudan a la construcción de sus aprendizajes a través del diálogo con sus compañeros, de opiniones y de aportes que crean un ciclo reafirmador donde hablar y escuchar se configuran como medios para potenciar aprendizajes y la buena interacción comunicativa en el aula de clase.

Otro aspecto común es la evaluación cualitativa, una evaluación que se hace a través de logros preestablecidos que son visualizados desde la actividad escolar en las interacciones entre pares y de éstos con la docente, siendo pues esta evaluación un reflejo del avance del niño/a en su nivel preescolar de acuerdo a las dimensiones del desarrollo humano para esta edad.

De acuerdo a lo anterior, se puede afirmar que en la didáctica son precisamente los ambientes enseñanza/aprendizaje que se proporcionan a los niños/as los que el desarrollo integral y el cumplimiento de las metas formativas del nivel preescolar.

Consecuentemente, la ausencia total o parcial del juego como actividad rectora no afecta dicho proceso sin los elementos lúdicos involucrados en el proceso suplen esta ausencia, así el niño asume el juego como una actividad que puede desarrollar en otros espacios educativos como el patio o en ocasiones especiales dentro del aula. De esta manera las estrategias de enseñanza que utilizan las docentes cumplen la función del juego y permiten que los ambientes enseñanza/aprendizaje estén acordes con las necesidades educativas de los infantes.

Concepciones disciplinares, pedagógicas y didácticas de los maestros del nivel preescolar frente al proceso formativo

Las concepciones de cada profesional de la educación influyen directamente su ejercicio en el aula de clase. Desde esta premisa, se buscó determinar de qué manera éstas median en el quehacer diario de las docentes y específicamente cómo desde la didáctica dichas concepciones se manifiestan e influyen en proceso formativo de habilidades comunicativas en el nivel preescolar.

Desde lo epistemológico se encontró que las ideas o nociones de las docentes de preescolar están circunscritas a su conocimiento particular de lo que significa el preescolar y lo que comprende su ejercicio profesional. De tal suerte que el sentido mismo que las educadoras otorgan a su profesión, así como la visión que tienen de la infancia aunada a los parámetros preestablecidos configuran una red epistemológica del conocimiento profesional que adquiere un verdadero sentido desde su visualización práctica en el aula de clase.

Por consiguiente, el trabajo de las docentes del nivel preescolar encuentra su sustento teórico en la propia percepción de los fundamentos que orientan el desarrollo integral de los niños/as en la edad preescolar, pues desde la interpretación particular que se hace de éstos cada profesional de la educación es capaz de abordar con un sentido práctico y ético su labor formativa en la exploración de todas las potencialidades de los niños/as con miras a alcanzar esa meta educativa de desarrollo integral que involucra todas las dimensiones, siendo la dimensión comunicativa (habilidades comunicativas) la que permite el desarrollo de las demás por ser la herramienta básica de interacción con que cuenta el niño/a en su primera etapa de escolarización.

Por su parte, las concepciones pedagógicas de las docentes son los pilares que sustentan su quehacer diario, de tal suerte, que cuando éstas corresponde a los requerimientos sociales son aceptados, pero cuando se alejan de ellos se generan divergencias, igual ocurre, cuando los docente analizan su actividad desde las directrices preestablecidas; todo ello puede llegar a afectar el verdadero sentido de la educación preescolar.

Es aquí, cuando el quehacer pedagógico del docente debe concentrarse en esa necesidad de análisis de los diferentes contextos, necesidades de los niños/as, teniendo en cuenta las particularidades y también las generalizaciones, que le permitan a su vez construir líneas de acción pedagógica en procura de alcanzar el equilibrio requerido para que la educación de los niños no se aleje completamente o se concentre específicamente en las exigencias sociales, sino que las tenga en cuenta con miras a forjar una educación pertinente

y centralizada en los derechos de los niños/as en esta etapa clave para su vida estudiantil y para su desarrollo integral.

En cuanto a lo didáctico, los resultados evidencian que las docentes de preescolar tienen claro su enfoque para la enseñanza, a pesar de diferir en el seguimiento pormenorizado y riguroso del plan de clase todas ellas convergen hacia el interés porque el acto educativo cumpla su finalidad de aprendizaje. Así, coinciden en que las estrategias de enseñanza son las herramientas básicas para su ejercicio profesional y las que permiten cumplir la intencionalidad educativa demarcada tanto por la institución como por ellas mismas.

Se deduce entonces que para las profesionales del preescolar la didáctica nunca podrá desvincularse del contenido, por ello se evidencia una clara orientación hacia las habilidades comunicativas hablar y escuchar como ejes centrales del aprendizaje en este nivel educativo, lo cual queda corroborado en la importancia que otorgan a la interacción comunicativa y las experiencias de interacción que conjuntamente apoyan todo el proceso en el aula de clase.

Presencia de saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos en la práctica de los maestros del nivel preescolar para la enseñanza

Las docentes de preescolar para adelantar la tarea educativa que conlleva gran responsabilidad y relevancia social deben contar con saberes disciplinares, pedagógicos y didácticos que orienten sus acciones para alcanzar las metas formativas propuestas.

A nivel epistemológico, se tiene que desde los lineamientos nacionales, institucionales y los propios saberes docentes, las características fundamentales del preescolar se sustentan sobre la base de la actividad, donde los niños/as son sujetos protagónicos y el centro del interés del docente; a pesar de ello y de la identificación clara de corrientes pedagógicas que así lo determinan, la realidad observada evidencia que las docentes asumen el criterio de actividad del niño/a como participación en las tareas determinadas por éstas, dejando de lado el verdadero sentido de “niño/a sujeto protagónico y activo”.

Así las cosas la enseñanza procura respetar los ritmos de aprendizaje de manera individualizada y de la misma manera establecer ese contacto necesario con la realidad contextual de los educandos, pero se aleja del punto fundamental que el “educando centro del proceso de enseñanza” en la medida que las docentes en su quehacer diario ejercen como líderes y no como orientadores o guías para que los niños/as sean ellos mismos los que construyan ese conocimiento. Todo ello contrasta y dista de las directrices generales a nivel nacional e institucional y de las propias concepciones de las docentes, indicando que existe una distancia considerable entre lo establecido y lo ejecutado.

En el nivel pedagógico, los resultados indican que los saberes pedagógicos de las docentes de preescolar evidencian una tendencia teórico práctica altamente influenciada por el entorno sociocultural de los niños/as, donde las relaciones que prevalecen son las del acto comunicativo en el aula como experiencia de interacción que busca una proyección de utilidad al servicio de la sociedad. Así, el quehacer pedagógico está orientado casi exclusivamente a los requerimientos sociales y donde los infantes se ven abocados a un aprendizaje de habilidades comunicativas no como una forma de explorar sus dimensiones sino como una herramienta de intercambio y construcción de relaciones sociales.

Se tiene entonces que se tiene que cuando el quehacer pedagógico se concentra en la acción social, la docencia abandona su tarea central que es el desarrollo de todas las potencialidades de los educandos. De tal suerte, que desde los saberes pedagógicos de las docentes de preescolar se evidencia una práctica circunscrita a un deber social y no hacia el deber ser de la educación en preescolar, entonces la implicación social del acto comunicativo toma las riendas del proceso enseñanza aprendizaje y deja de lado la importancia del educando como centro del proceso y el desarrollo de sus dimensiones. Esta particularidad está ligada a los saberes epistemológicos que aunados a los saberes pedagógicos construyen una base educativa con tendencia social, que si bien es cierto representa el sentido

básico de la educación, no puede convertirse en el eje principal de las acciones pedagógicas en el aula de clase.

Desde los saberes didácticos de las docentes de preescolar, las prácticas pedagógicas se encuentran direccionadas específicamente a los contenidos y las metas de aprendizaje preestablecidos, razón por la cual la actividad de las profesionales se circunscribe de manera adecuada al desarrollo de las habilidades comunicativas como eje central del proceso en el preescolar. Para lograr estos objetivos, la planeación escolar es clave y por tanto tienen la intencionalidad de cumplir con todo lo programado; no obstante, cuando el rigor hace presencia, esta planeación se convierte en limitante de la práctica pedagógica y la transforma en una actuación mecánica donde no hay espacio para el cambio que posibilite mantener los ambientes propicios para que el aprendizaje se produzca de manera efectiva. Consecuentemente, se presentan factores influyentes que podrían a futuro limitar los saberes didácticos solamente a uno de sus aspectos, el conocimiento, dejando de lado la experiencia práctica y las habilidades de las docentes para transformar todas sus herramientas y generar escenarios dinámicos en el aula de clase.

En resumen, las docentes muestran un saber didáctico fundamentado desde lo teórico, con una aplicación práctica regida específicamente por las directrices preestablecidas. De tal suerte, que la práctica pedagógica se convierte en un ejercicio cotidiano donde las habilidades docentes son puestas al servicio de los niños/as y los espacios enseñanza/aprendizaje construidos dependen en gran medida de la planeación escolar y los recursos con que se cuenta institucionalmente.

Finalmente, cabe precisar que de acuerdo a los resultados del proceso investigativo se puede afirmar que hoy día, las docentes de preescolar son conscientes de la importancia que tiene sus conocimientos para un buen desempeño profesional; dichas concepciones y saberes se manejan cotidianamente en su práctica pedagógica. En este sentido Porlán y Rivero afirman que “el conocimiento profesional deseable debe buscar la integración de, por lo menos, cuatro compo-

nentes: los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las rutinas y guiones, y las teorías implícitas” (citados en Perafán, 2012, p. 3); esta apreciación en ratificada en el pensamiento de Zuluaga (1997, p. 37) al concebir el saber pedagógico como un conjunto conformado por “los diferentes discursos a propósito de la enseñanza entendida en sentido práctico o conceptual. Reúne los temas referentes a la educación, la instrucción, la Pedagogía y la enseñanza”.

En coherencia, las prácticas pedagógicas se configuran como la exteriorización de las concepciones y saberes docentes mediados por los parámetros que deben asumir como guías del proceso educativo. Este carácter teórico práctico que poseen las prácticas pedagógicas está dado desde la epistemología, la pedagogía y la didáctica como ejes que enlazan todos esos componentes, pues todos ellos convergen hacia el reconocimiento de la práctica pedagógica como una actividad social que tiene una responsabilidad ética compartida entre el MEN, la institución y las docentes como ejecutores directos del proceso enseñanza aprendizaje.

La docencia, como práctica social, se inserta entre la educación y la sociedad, entre sujetos mediados por el conocimiento, como producción social y objeto de enseñanza en la formación de los estudiantes; esto último, es precisamente el conocimiento de la actividad de la enseñanza del docente (Orellana, 2012, p. 105).

Para analizar, es necesario precisar que “el preescolar está caracterizado por la lúdica y el juego, dirigido por profesoras preparadas para esa labor con la primera infancia” (Betancour, 2002, p. 2). Esta capacitación docente reconoce la diferenciación entre la rigurosidad académica del nivel básico y la flexibilidad lúdica del preescolar, por ello cuando se habla de prácticas pedagógicas en preescolar, el ejercicio de la didáctica apunta a la creación de escenarios propicios para la interacción comunicativa donde priman el habla y la escucha, donde el juego y la lúdica se conjugan para que los niños desarrollen sus diferentes dimensiones a partir de las habilidades comunicativas. En este sentido, Perafán (2012, p. 5) señala que “El conocimiento didáctico del contenido, entendido como los saberes que hacen que

un profesor sepa cómo enseñar un contenido disciplinar específico” incluye además las diferentes formas, métodos o estrategias que el docente utiliza para hacer llegar ese conocimiento a sus educandos con el objeto que éstos comprendan las temáticas y logren el aprendizaje esperado. Esta característica docente es especialmente importante en la labor profesional de las maestras de preescolar, especialmente si se tiene en cuenta que en ellas reposa esa responsabilidad de introducir al niño/a al entorno educativo, guiando su proceso formativo de forma lúdica con el objeto de no olvidar que en esta etapa los ambientes de aprendizaje deben proporcionar al niño además de los recursos necesarios aquellos aspectos agradables que atraigan y mantengan su atención, que posibiliten la interacción dinámica con sus pares y con la docente, para que a partir de esa comunicación ellos sean capaces de construir sus propios aprendizajes respetando el desarrollo de sus dimensiones desde la individualidad.

Conclusiones

Las dimensiones del desarrollo humano y las experiencias de interacción basadas en corrientes pedagógicas con sentido activo se configuran como los ejes centrales para potenciar el desarrollo de la dimensión comunicativa que permite potenciar la acción pedagógica en el preescolar, teniendo en cuenta que a través de las habilidades comunicativas a los niños/as entablan esas relaciones necesarias para explorar las demás dimensiones.

Desde el conocimiento de las docentes el preescolar como espacio de interacción social tiene en cuenta al niño/a desde lo individual, sin olvidar que como sujeto está inmerso en un mundo de interacciones relacionales y comunicativas que son propias de los diferentes entornos en los que convive; de tal suerte todo el sustento de la actividad pedagógica gira en torno a la interacción comunicativa como eje central que es asumido por las docentes para responder a las necesidades de los niños/as. Por tanto, la existe una relación ineludible entre el enfoque pedagógico de carácter activo pues la interacción comunicativa precisamente requiere un acercamiento hacia

la realidad del niño/a en el aula de clase y su contexto externo. Así las concepciones docentes están sujetas a lo preestablecido tanto por la institución como por el MEN.

Se debe tener en cuenta su intencionalidad social pero no construir su base de acción sobre los requerimientos y sí sobre las experiencias culturales. De tal manera, que el saber pedagógico y su práctica han de involucrar la cultura y el sentido social en la formación de los niños/as sin convertirlas en eje principal de las acciones, pues el preescolar como espacio de socialización pedagógica y recreativa tiene como finalidad específica el desarrollo integral de los niños/as a partir de la exploración de las diferentes dimensiones, las cuales se relacionan entre sí y donde la dimensión comunicativa es la que permite que dicha relación se produzca de manera efectiva.

El aula escolar es un espacio lúdico, un lugar en el que los niños tienen la oportunidad de expresarse y tejer lazos de confianza con sus compañeros, fortaleciendo de esta manera sus diferentes dimensiones. Por ello, es necesario y especialmente relevante para el grado preescolar que se den las condiciones lúdicas no sólo en las actividades programadas por las docentes sino también en los espacios físicos y los recursos necesarios que permitan en conjunto crear esas condiciones necesarias para que el primer contacto con la institución educativa cumpla su objetivo de socialización y comunicación.

El sentido que se da a la educación preescolar responde a la normativa asumiendo un criterio lúdico formativo desde la visión de derechos de los niños como agentes sociales que requieren una educación acorde a los requerimientos de su entorno social inmediato. Desde la lúdica se asume el protagonismo del niño/a como una característica del nivel preescolar que contribuye al aprendizaje individual y colectivo.

La excelencia en la práctica pedagógica no sólo depende del docente, dado que en ella intervienen agentes externos a él que limitan o posibilitan alcanzar dicha excelencia. Sin embargo, esta particularidad no puede prestarse o presentarse como una excusa en el ejercicio profesional, pues a diario es común encontrar elementos externos facilitan o limitan el trabajo. Entonces, se requiere que cada

profesional procure en todo momento encontrar aquellas alternativas estratégicas para que su actuación en el aula sea óptima y se pueda así alcanzar el ideal formativo para los educando así los factores influyentes negativos persistan, este es el ideal del profesional y la tarea central en el aula de clase.

Es común escuchar que los docentes saben mucho pero contradictoriamente no saben enseñar, entonces debe comprenderse que el ejercicio profesional es un compendio de los saberes disciplinares y pedagógicos que se manifiestan visiblemente en la práctica didáctica como escenario de actuación. Consecuentemente es importante que los docentes se preocupen constantemente por aprender y actualizarse en pedagogía, pues “Es imprescindible para la recuperación de la práctica pedagógica, convertir las Facultades de Educación en instituciones del saber pedagógico” (Zuluaga, 1999, p. 19).

La institución para nivel preescolar adopta la visión de infancia desde la perspectiva sociocultural, donde la educación impartida no debe ser ajena al entorno del educando pero principalmente ha de estar enfocada hacia un aprendizaje apreciado socialmente, razón por la cual se asumen procesos formativos en valores y lecto-escritor que al ser demandas sociales se incorporan al proceso pedagógico para responder a dichos requerimientos.

Referencias

- Cassany, D., M. Luna y G. Sanz (2007). Enseñar lengua, Barcelona, Grao.
- Martínez Miguélez, M. (1997). El paradigma emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica. México: Trillas. [Documento en línea]. Disponible en: <http://wp.ufpel.edu.br/consagro/files/2010/06/MARTINEZ-MIGUELEZ-MIGUEL-El-Paradigma-Emergente-1997-141p.pdf>
- Martínez Miguélez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Trillas.
- Martínez Miguélez, M. (2014). El conocimiento y la ciencia en el siglo XXI y sus dificultades estereotípicas. Colombia: Universidad Simón Bolívar.

- Orellana, D. (2012). Didácticas específicas: ¿lógicas de los saberes disciplinares o enseñanzas situadas? [Documento en línea]. Disponible en: <http://conhisremi.iuttol.edu.ve/pdf/ART1000143.pdf>
- Perafán Echeverri, G. (2012). La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n37/n37a06>
- Porlán, R., Rivero, A y Martín, R. (1997). Investigación didáctica. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, Métodos e Instrumentos. [Documento en línea] Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21488/93522>
- Rico Gallegos, P. (2005). “Elementos teóricos y metodológicos para la investigación educativa”, Unidad 164 de la Universidad Pedagógica Nacional, Zitácuaro, Michoacán, México, 2005, pp. 244-252. Zitácuaro, Michoacán, México, 2005, pp. 244-252: Universidad Pedagógica Nacional.
- Zuluaga Garcés, O. (1999). Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber. [Libro en línea]. Disponible en: <http://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/4941/1/50004.pdf>
- Zuluaga, D., y Olga, L. (1984). El maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Capítulo 7

El ejercicio pedagógico de la planeación para el nivel de preescolar¹

*Andrea Johana Aguilar Barreto²,
Irma María Ortega González³*

Resumen

La práctica pedagógica se hace visible dentro del aula de clase cuando el maestro hace todo un despliegue de su creatividad desde el primer momento de su quehacer pedagógico: la planeación. Es aquí donde inicia el sentido de su actuar, de hacer real todas sus aventuras y de poder llevar a sus estudiantes a lo más próximo de la construcción del conocimiento, al desarrollo de sus habilidades, destreza y competencias que necesitara para interactuar en el entorno y enfrentar la vida. En este capítulo se aborda la planeación, y se realiza una aproximación hacia el quehacer frente a esta tarea, a partir de las experiencias documentadas y de las reflexiones que en grupo focales ha generado un grupo de docentes que acompaña este

-
- 1 Capítulo resultado del Proyecto de investigación Miradas hacia la transformación educativa en Colombia. Adelantado por el grupo ALEF.
 - 2 Abogada, Universidad Libre. Administradora, ESAP. Licenciada en Lengua Castellana, Universidad de Pamplona. Especialista en Orientación de la conducta, Universidad Francisco de Paula Santander. Especialista en Administración Educativa, UDES. Doctora en Educación, UPEL. PhD (c), innovación educativa y TIC. Investigadora de la Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta. Correo: andreitajagUILar@gmail.com
 - 3 Licenciada en educación básica y Lengua Castellana, Universidad Francisco de Paula Santander; Magíster en prácticas pedagógicas, Universidad Francisco de Paula Santander, Especialista en Desarrollo autónomo, Universidad Nacional Abierta a distancia.

nivel. De igual manera se fortalece a partir de una revisión documental de tipo legal que incluye la manera de abordar los referentes legales a incluir.

Palabras clave: Preescolar, planeación, referentes, lineamientos, desarrollo por dimensiones.

The Pedagogic Exercise of the Planeacion for the Level of Pre-School

Abstract

The pedagogic practice becomes visible inside the classroom of class when the teacher does the whole deployment of his creativity from the first moment of his pedagogic occupation: the planeacion. It is here where it initiates the sense of his to act, of making all his adventures royal and of being able to take his students to the most next of the construction of the knowledge, to the development of his skills, skill and competitions that he needed to interact in the environment and to face the life. In this chapter the planeacion is approached, and an aproxiacion is realized towards the occupation opposite to this task, from the documented experiences and the re ections that in group focal there has generated a group of teachers that he accompanies this level. Of equal way it fortifies from a documentary review of legal type that includes the way of approaching the legal modals to including.

Keywords: Pre-school, planeacion, referents, limits, development for dimensions.

Introducción

En muchas de las circunstancias el acto de planear se queda en el cumplimiento de un requisito frente a las exigencias de las directivas de la institución, para el cumplimiento y seguimiento de las funciones del docente sin guardar ninguna relación directa entre la in-

tencionalidad del proceso de enseñanza del maestro y el aprendizaje que se quiere llevar a los estudiantes, convirtiéndose este ejercicio en una situación mecánica y de cumplimiento sin ningún horizonte de control y seguimiento.

Planificar es una tarea fundamental del que hacer docente que permite unir la teoría pedagógica y la práctica. Posibilita pensar de manera coherente las secuencias de aprendizajes que se pretende lograr con los estudiantes si este ejercicio no se piensa con anterioridad es posible que los estudiantes reciban una serie de experiencias aisladas, sin sentido y no podrá llevarse a cabo la evaluación como un proceso de aprendizaje. Varios autores coinciden en definir esta acción como un proceso que establece objetivos y metas, y la elección de recursos para alcanzarlos, entre ellos según Stoner (1996) define la planificación “Es un proceso de establecer metas y elegir medios para alcanzar dichas metas”. Para Goodstein (1998) es el proceso de establecer objetivos y escoger el medio más apropiado para el logro de los mismo antes de emprender la acción. Según Murdick (1994) “consiste en decidir con anticipación lo que hay hacer, quien tiene que hacerlo y cómo deberá hacerse”. Se sigue como un puente entre el punto en que nos encontramos y aquel donde queremos ir.

Es importante comprender la planeación como un ejercicio previo para garantizar los procesos de aprendizaje y no como una imposición que responda a cumplimientos institucionales. La planeación le permite visualizar lo que se quiere hacer en teoría aunque no resulte siempre en la práctica, aun así el no tener los resultados esperados después de ejecutar un proceso de planeación no significa que esta no sea buena, por el contrario permite la revisión de las propuestas y realizar los ajustes pertinentes que conlleven al logro de los objetivos propuestos y garantizar la enseñanza y el aprendizaje.

Metodología

Lo cualitativo implica reconocer lo global y caracterizarlo, es por eso, que desde esta investigación se aborda el contexto educativo en su

totalidad desde la perspectiva de la práctica del docente y los aspectos que la conforman, la finalidad es cualificar mencionadas prácticas en torno a la planeación como dominio docente en el nivel de preescolar.

Por otro lado, el proyecto se basa en el paradigma Histórico hermenéutico que puntualiza en la significación e interpretación de las realidades sociales y contextos, que en este caso son las prácticas pedagógicas de los docentes: “la hermenéutica es la interpretación general de las manifestaciones del espíritu expresadas en signos y alusivas a las vivencias” (Dilthey, 1951).

Hallazgos

¿Para qué planificar?

Es importante planificar porque responde a la necesidad de organizar con anterioridad y coherencia lo que se quiere lograr con los estudiantes, esto implica tomar decisiones previas a la práctica sobre qué es lo que se aprenderá, para qué se hará y cómo se puede lograr de la mejor manera. Así este proceso de planificación requiere seleccionar los contenidos ya sean procedimentales, conceptuales y actitudinales teniendo en cuenta la cantidad, la profundidad y la finalidad con que se van abordar, de tal forma que se genere un tipo de motivación o estímulo frente a los nuevos aprendizajes, de lo contrario no tendrá ningún sentido para los estudiantes sino por la nota.

Además le permite al maestro establecer acuerdos de convivencia, de procedimientos, manejo de recursos y disposición de los mismos, organización de los tiempos, uso de los espacios institucionales, intercambios, aprovechamiento del tiempo, realizar transversalidad con otras áreas y grupos, prever los justos frente a los imprevistos, realizar acompañamientos permanentes a los estudiantes especialmente con discapacidades o necesidades especiales, fortalecer aquellos con capacidades extraordinarias, intercambio de saberes con sus colegas, enriquecer las prácticas de aula a través de las planeaciones colectivas donde el intercambio de experiencias pedagógicas permite fortalecer las comunidades de aprendizaje que buscan fines colectivos en favor

de los actores que participan en el acto educativo pero sobre todo le da la seguridad al maestro al momento de estar frente a sus estudiantes de garantizar que lo que está enseñando es significativo para ellos.

Pensar en la planeación para un grado específico requiere además de los elementos anteriores tener en cuenta otros aspectos particulares propios del aula como las características e intereses de los estudiantes, los contenidos de aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales, los conocimientos propios de cada asignatura, los pre saberes, las habilidades del curso, los recursos y medios didácticos, los objetivos educativos que se pretendan alcanzar, la metodología de trabajo, los tiempos disponibles para desarrollar cada actividad, las características, medios y criterios de evaluación y tener en cuenta varios elementos:

- Objetivos: ¿para qué enseñar?
- Contenidos o competencias: ¿qué enseñar?
- Actividades: ¿cómo aprenderán los estudiantes?
- Metodología: ¿cómo enseñar?
- Recursos didácticos: ¿con qué enseñar?
- Tiempos: ¿cuándo y cuánto?
- Evaluación: ¿cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje? ¿Se consiguieron las metas propuestas?

Además se hace necesario la aplicación de un diagnóstico no como proceso evaluativo sino como la estrategia que le permite al maestro evidenciar y conocer las características general y las particularidades del curso además brindar información para analizar las diferentes situaciones que se viven al interior del mismo.

Pensar en la planeación para los niños y niñas del nivel preescolar es un proceso aún más complejo que requiere de una reflexión centrada en varios interrogantes como: ¿quiénes son mis estudiantes? ¿Qué quieren aprender? ¿Que necesitan aprender? ¿Qué les voy a enseñar? ¿Cómo les voy a enseñar? ¿Qué recursos debo utilizar? ¿Para qué le voy a enseñar eso? ¿Cuánto tiempo debe emplear? Entre otros.

Al igual que la básica primaria y secundaria el nivel de preescolar más específicamente el grado transición tiene referentes de calidad que se deben tener en cuenta durante el proceso de planeación. Desde los postulados de la Unesco (1990) le corresponde al Ministerio definir los direccionamientos educativos, para el caso colombiano entre estos referentes tenemos **los lineamientos curriculares** (MEN, 1998) donde la educación se estructura en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona en cierto sentido, pilares del conocimiento: **aprender a conocer**, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión, **aprender a hacer** para poder influir sobre el propio entorno; **aprender a vivir juntos** para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas. **aprender a ser** un proceso fundamental que recoge elementos de las tres anteriores, así mismo se concibe el niño y la niña como un ser integral al que se debe desarrollar en su totalidad tanto su organismo biológico como sus potencialidades de aprendizaje desde un sistema articulado que contiene todas las dimensiones del ser: socio afectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, ética, estética y espiritual. El funcionamiento particular de cada una determina el desarrollo y actividad posible del niño en sus distintas etapas. Desde un punto de vista integral, la evolución del niño se realiza en varias dimensiones y procesos a la vez.

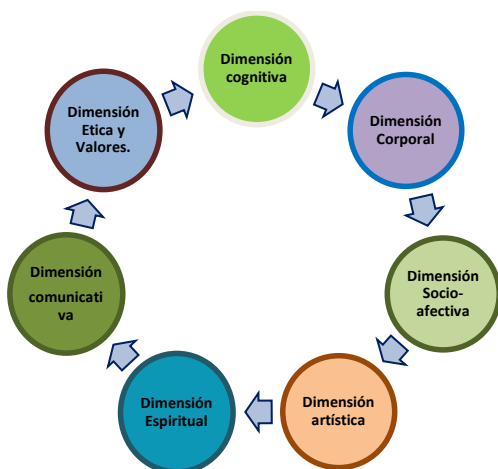


Figura 1. Dimensiones del Preescolar. Fuente: Elaboración propia de los autores

- **Dimensión socioafectiva:** Hace referencia a la socialización y afectividad integrada para el desarrollo armónico del infante. De esta manera, lograr el afianzamiento de su personalidad, autoimagen y autonomía, en la consolidación de su subjetividad.
- **Dimensión corporal:** Busca el desarrollo físico o psicomotriz considerando al cuerpo como máxima expresión de movimiento. El cuerpo requiere desarrollar la motricidad fina y gruesa
- **Dimensión cognitiva:** Entendida como el desarrollo de las capacidades mentales desde la consolidación de los procesos cognitivos básicos: percepción, atención y memoria. Es así como, el niño relaciona la experiencia del medio para relacionar lo concreto con los sistemas simbólicos.
- **Dimensión comunicativa:** Expresión de sentimientos, pensamientos y necesidades a través del lenguaje. Se va estructurando a medida que evoluciona sus estructuras cognitivas. El niño enriquece su lenguaje que está en pleno proceso de construcción.
- **Dimensión estética.** A través de la expresión artística desarrolla la imaginación, manifiesta sentimientos y significados del mundo natural, social y cultural.
- **Dimensión espiritual:** Se refiere aquellos aspectos de la vida humana relacionados con experiencias que trascienden los fenómenos sensoriales.
- **Dimensión ética:** Consiste en orientar al niño dentro de un proceso de socialización hacia construcción de su autonomía para actuar con criterios y valores morales.

Así mismo el Decreto 2247 de 1997 en el capítulo 11 referido a las orientaciones curriculares contempla como principios de la educación Preescolar: la integridad, la participación y la lúdica.

- **Principios de integridad:** al pensar en el principio de la integridad desde la misma Constitución Política (1991) implica abarcar las dimensiones del desarrollo del niño: socio-afectiva, espiritual, ética, cognitiva, comunicativa, corporal y estética para potenciarlas y lograr niveles de humanización necesarios para

su desenvolvimiento en sociedad como un ser humano digno, pleno, autónomo y libre.

Para que el niño logre un desarrollo integral es importante tener en cuenta: la nutrición, atención en salud, amor, estimulación psicosocial e interacciones significativas, con sus padres y otros adultos con los cuales los niños han vivido en sus primeros años, para continuar este desarrollo, el Preescolar potencia las capacidades que le facilitan el aprendizaje escolar y el desarrollo de todas las dimensiones como seres humanos.

- **Principio de participación:** el trabajo en grupo es la estrategia para lograr la aceptación de sí mismo y del otro con el intercambio de experiencias, aportes, conocimientos e ideas por parte de los educandos, docentes, padres de familia y demás miembros que forman la comunidad educativa, quienes son los que van a contribuir a formar en el niño un concepto de lo que es la familia, sociedad y estado a la cual pertenece y como integrante de ese grupo tiene derecho a la participación activa con deberes y derechos. Es en la familia donde se inicia su proceso de formación, comunicación, socialización y participación y desarrolla sus primeros vínculos afectivos, quienes marcan la pauta para sus futuras relaciones dentro de la sociedad. Es en Preescolar donde se interioriza los derechos del niño y los fines de la educación, para brindar paso a la participación individual y colectiva con el compromiso y responsabilidad ante la toma de decisiones de los niños.
- **Principio lúdico:** a través de la actividad lúdica el niño construye conocimientos empleando el juego no solo para obtener resultados sino para desarrollar nuevos conceptos.

El juego es la actividad fundamental para memorizar, evocar un objeto o para que un acontecimiento surja en la imaginación y el pensamiento... para expresar y controlar las emociones, para participar en actos cooperativos, asumir roles y construir reglas necesarias en la convivencia social.

El juego permite posibilitar un encuentro consigo mismo, con el mundo físico y social, desarrolla iniciativas propias, comparte

sus intereses, desarrolla habilidades de comunicación a través de un trabajo entusiasta que lo motive a crear y recrear significados, afectos, visiones del futuro.

El niño es un ser lúdico por naturaleza, le gusta las actividades que le producen placer, gozo y posibilidades de disfrute. A través del juego se les permite el recrearse y desarrollar la imaginación e intuición, liberar y conocer su expresividad, desarrollar habilidades, intercambiar puntos de vista, reconocer y apreciar su patrimonio cultural, conocer su historia, en fin hacer del niño un ser activo y creativo capaz de transformar.

Pilares a desarrollar en el preescolar

Así mismo se debe tener en cuenta que como pilares de la educación preescolar se tiene el juego, el arte, la exploración del medio y la literatura.

Estas son actividades propias de la infancia con las que los niños y las niñas se relacionan con el mundo y con los adultos y las actividades con las que los adultos se relacionan con ellos y ellas durante la primera infancia, produciendo así un desarrollo. Los pilares no están totalmente separados unos de otros, quiere decir, que cuando se juega se explora, es decir en los primeros años separar la exploración del medio del juego resulta difícil. Igualmente el arte y la literatura están íntimamente relacionados en los primeros años, las canciones son parte de la literatura. Sin embargo, a partir de los tres años las investigaciones muestran que un niño o niña diferencia jugar, pintar y leer (Reyes, 1999).

El juego

“El niño no juega para aprender pero aprende cuando juega”.

Garvey.

Se constituye en una actividad fundamental, es un dinamizador de la vida del educando mediante el cual se encuentra consigo mismo, se incorpora a la vida social, al trabajo en equipo, amplía, precisa y construye conocimientos y forman valores y actitudes, desarrolla

iniciativas propias, comparte sus intereses, desarrolla habilidades de comunicación, construye y se apropia de normas.

A través del juego representa la realidad vivida, refleja la cultura y la sociedad. Es un lenguaje natural.

Son características del juego: el placer, la libertad, las repeticiones, les permite manipular, explorar, aprender, desarrolla habilidades, es una actividad placentera. El juego es la expresión máxima del carácter lúdico del niño. El juego es una auténtica actividad creadora y colectiva, que produce una profunda satisfacción a los que en ella participan. Se trata de la inmensa alegría de crear, inventar, comunicar y transformar.

El arte

“Los niños son seres dinámicos; el arte es para ellos un lenguaje del pensamiento”.

Lowenfeld y Lambert (1980, p. 20).

Como plantea Piaget Fritz (1985) en las construcciones del niño frente a lo real, para los niños actividad artística no importa el resultado sino el proceso vivido en ese presente donde ocurre la exploración artística. En la educación inicial, el arte es el impulso vital de

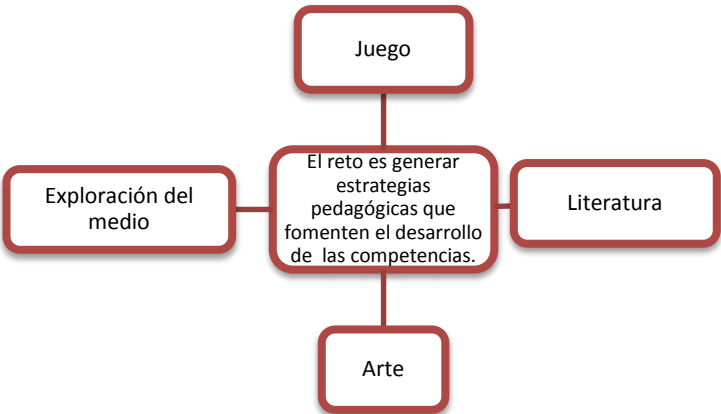


Figura 2. Pilares a desarrollar en el Preescolar.
Fuente: Elaboración propia de los autores.

exploración sonora, plástica o dramática que se traduce en el disfrute del momento. Es una necesidad expresiva individual que tiene sentido para cada niño creador. La música, las artes plásticas y la expresión dramática son los múltiples lenguajes con los que se expresan los niños y las niñas para conectarse primero con su cuerpo y sus sentidos, luego para hablar de muchas formas, para comprender y reelaborar su realidad para representar y compartir sus experiencias.

Son características del arte: les permite mil formas de pensar, percibir, expresarse y representar el mundo. comprende: artes plásticas, música, expresión dramática y corporal. Permite libertad para la exploración, el movimiento y la integración de los sentidos.

La literatura

La literatura como un pilar de la educación inicial implica reconocer que jugar con las palabras es una de las actividades rectoras de la infancia.

La literatura en la primera infancia abarca los libros publicados, pero también todas aquellas creaciones en las que se manifiesta el arte de jugar y de representar la experiencia a través de la lengua y no se restringe exclusivamente a la lengua escrita, pues involucra todas las construcciones de lenguaje –oral, escrito, pictórico– que se plasman, unas veces en los libros y otras veces en la tradición oral.

La exploración del medio

“El niño aprende interaccionando con su ambiente, transformando activamente sus relaciones con el mundo de los adultos, de las cosas, de los acontecimientos y, de manera original, de los coetáneos. En este sentido participa en la construcción de su yo y en la construcción del de los otros”.

Malaguzzi (2001, p. 58).

El pilar de la exploración del medio se piensa desde el aprendizaje de la vida y todo lo que está a su alrededor, es aprender a conocer los objetos físicos naturales y los contruidos por el hombre, las per-

sonas, las relaciones entre unos y otras, los fenómenos naturales; es empezar a entender que lo social y lo natural están en permanente interacción.

Esta exploración del medio acerca a los niños y niñas al mundo de las ciencias, tanto naturales como sociales, Es aprender a conocer los objetos scos naturales. Esta exploración del medio acerca a los niños y niñas al mundo de las ciencias, tanto naturales como sociales.

Las competencias en pre escolar

Son entendidas como los “haceres”, “saberes” y el “poder hacer” creativo y flexivo en contexto, es decir, cuando los niños se enfrentan a las diversas situaciones de su vida cotidiana. Ellas son denominadas: competencias comunicativas, competencias ciudadanas, competencias matemáticas, competencias científicas

Competencias comunicativas

Son el conjunto de conocimientos y habilidades que utiliza el niño para construir significados y atribuir sentido a su experiencia, los que pueden ser expresados de manera oral o escrita. Estos significados y sentidos les permiten a los niños llegar a comprender el mundo y a sí mismos, entender sus sentimientos, deseos, pensamientos e intenciones y los de aquellos con quienes interactúan. La narrativa en sus diferentes registros se perfila como una vía privilegiada para el dominio de la competencia comunicativa, es a través de esta forma de expresión que los niños cuentan historias, eventos y sucesos.

Algunas acciones a realizar en el aula de clase que favorecen esta competencia:

- Diálogos libres y dirigidos
- Narración de cuentos, fábulas, poesías, rondas
- Memorización de canciones.
- Dibujos libres
- Primeros trazos
- Producción textual

Competencias ciudadanas

Se refiere a los conocimientos y habilidades que los niños ponen en evidencia cuando comprenden las regularidades del mundo social: atribuyen estados en un hecho social, identifican múltiples posiciones en un conflicto, establecen acuerdos en la resolución de un problema, comprenden las emociones que median situaciones y predicen acciones futuras en una interacción. Estas habilidades han sido objeto de investigaciones bajo la denominación de “Estudios en Teoría de la Mente”.

Algunas acciones que favorecen su desarrollo:

- Juego de roles.
- Juegos libres y dirigidos
- Actividades de compartir.
- Dramatizaciones
- Espacios de recreo
- Videos
- Actividades recreativas y deportivas
- Actos cívicos y culturales

Competencias científicas

Las competencias científicas hacen referencia al uso de los funcionamientos cognitivos de los niños frente a problemas y fenómenos naturales y sociales. En Transición los niños son invitados a pensar sobre las ciencias naturales y sociales, y así se promueve una vocación por el conocimiento y el pensamiento riguroso. Los funcionamientos cognitivos de la competencia científica son fuente de conocimiento en sí mismos, y su uso reiterado en contextos de resolución de problemas contribuye a acrecentar el conocimiento y la comprensión que los niños tienen, es decir, a desarrollar el pensamiento crítico y creativo.

Algunas acciones que favorecen su desarrollo:

- Observación del medio

- Paseos, caminatas
- Videos
- Experimentos, laboratorio
- Lectura de fenómenos naturales
- Diálogos.

Competencia matemática

La construcción de los números naturales es la base de la competencia numérica en la primera infancia y se logra por dos vías alternas y relacionadas: la signi cación de los elementos de la secuencia numérica verbal y la signi cación de las notaciones arábigas. A medida que avanzan en la signi cación de los sistemas numéricos arábigo y verbal, los niños empiezan a signi car y construir otras propiedades abstractas de los números naturales tales como la cardinalidad y la ordinalidad.

Algunas acciones que favorecen su desarrollo:

- Juegos matemáticos: loterías, rompecabezas, legos, de construcción, dominó
- Exploración de material del medio
- Conteo y reconocimiento numérico
- Características de los objetos.

Los derechos básicos de aprendizaje para transición. El Ministerio de educación nacional, en el marco de la ley de Desarrollo Integral para la Primera infancia presenta los derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para el grado transición.

Estos son objeto de implementación en el proceso formativo que articula el desarrollo y los aprendizajes de los niños y niñas a través de los proyectos de aula que se desarrollan durante el año escolar, siendo un referente para orientar la construcción de experiencias y ambientes pedagógicos.

Estos están fundamentados en tres propósitos que se deben potenciar y promover en las instituciones donde se ofrece este nivel de escolaridad:

1. Construir identidad con relación con los otros, sentirse queridos y valorar positivamente el pertenecer a una familia, una cultura y mundo.
2. Las niñas y los niños son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.
3. Las niñas y los niños disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo.

Estos referentes llevados a un proceso de planeación implica pensar en la metodología por el medio del cual se responde a los lineamientos e intereses de los estudiantes, así surge la propuesta de llevar a cabo los proyectos de aula que implica partir de los intereses y necesidades de los niños y niñas de preescolar y junto con ellos lograr el conocimiento, el desarrollo de habilidades, destrezas y competencias propias de la edad.

En la medida que se van desarrollando estos proyectos de aula se implementan en ellos unas series de conceptos que se hace necesario que los niños y niñas los descubran, porque les permite establecer relaciones e interactuar con el medio de manera segura e ir descubriendo sus propios aprendizajes a la vez que se van adaptando al ambiente escolar a través de la adquisición de hábitos, rutinas, seguimiento de instrucciones y el acercamiento al mundo de las matemáticas y al inicio del desarrollo del proceso lecto escritor.

Algunas sugerencias para abarcar estos preconceptos de las dimensiones se exponen a continuación:

- Dimensión cognitiva:
 - Conocimiento de la gama de colores: primarios y secundarios.
 - Profundización de las figuras geométricas: círculo, cuadrado, triángulo, rectángulo, rombo.
 - Planas y sólidas.
 - Uso libre de las clases de líneas: abierta-cerrada.
 - Dirección de la línea: horizontal y vertical, mixta y quebrada

- Identificación por tamaños: más grande que, más pequeño que
- Identificación de medida: más largo que, más corto que
- Conteo libre. Reconocimiento de cantidades. Noción.
- Aplicación: peso-volumen, más grueso-más delgado, pesado-liviano.
- Ubicación espacial aplicación: más alto-más bajo, izquierda-derecha, cerca-lejos, encima de-debajo de, dentro de-fuera de, alrededor de, juntos-solos, centro-borde-fuera, delante-detrás, desde-hasta.
- Ubicación temporal: ayer-hoy-mañana, antes-ahora-después
- Los días de la semana.
- Cuantificadores: unos-pocos-muchos, uno más-uno menos
- Seriación por forma, color, tamaño y posiciones
- Ejercicios de atención, aplicación, pensamiento y lenguaje:
- Direccionalidad, posiciones, secuencias
- Conformación de conjuntos.
- Rompecabezas con más de 8 dificultades
- Dominós de diferentes temas.
- Dimensión comunicativa:
 - Diálogo dirigido y espontáneo.
 - Charlas sobre experiencias vividas.
 - Opiniones libres.
 - Interpretación de canciones, poesías, adivinanzas, retahílas, trabalenguas y cuentos.
 - Dramatización e interpretación de diferentes roles y manejo de títeres.
 - Descripción de láminas.
 - Lectura e interpretación de láminas y cuentos e historietas.
 - Manejo de loterías.
 - Conciencia fonológica.

- Creación de historietas.
- Trazos libres y dirigidos.
- Conocimiento del abecedario.
- Lectura recreativa de carteles, cartillas, etiquetas, rótulos, textos, noticias, cuentos.
- Comprensión de textos sencillos.
- Dimensión corporal:
 - Conocimiento del cuerpo.
 - Hábitos de orden e higiene.
 - Cuidado del cuerpo.
 - Características:
 - Diferencias de sexo: masculino y femenino
 - Discriminación auditiva, gustativa y táctil (manejo de texturas). Seguimiento visual.
 - Ejercicios de dominio postural:
 - Arrastre, rotación gateo, caminar, trotar, correr, marchar, cabalgar.
 - Exploración de las propiedades sonoras del propio cuerpo, de objetos e instrumentos musicales y sonidos de la naturaleza.
 - Ejercicios de posiciones básicas:
 - De pie, sentada, de cúbito abdominal y de dorsal.
 - Ubicación espacial:
 - Con respecto a sí misma y al entorno, desplazamientos simples y dirigidos.
 - Direccionalidad y lateralidad.
 - Algunos instrumentos y voces. Ejercicios de atención y ritmo al son de pandero, triángulo...
 - Afianzamiento pulso-acento, ritmo con algunos instrumentos musicales como castañuelas, triángulos, maracas, claves y sonajeros (con efectos sonoros).

- Coordinación rítmica, segmentaria y corporal.
- Coreografías para música folclórica, moderna
- Juegos, cantos, himnos, rondas bailes modernos y folclóricos
- Disfrute con el canto la danza y el movimiento
- Dimensión estética:
 - Técnicas a utilizar: arrugar, rasgar, punzar, plegado dirigido, colorear, modelar, recortar y pegar, coser
 - Pintura dactilar, pintar, dibujo libre y dirigido
 - Arrugar, rasgar y recortar en: papel silueta, seda, crepé, revistas y periódico.
 - Modelado en: arcilla, plastilina, masas
 - Otras técnicas: esgrafiado, pitillos, cepillos, esponj
 - Collage
 - Punzar: libre, al lado derecho, al lado izquierdo, sobre líneas verticales y horizontales, sobre el contorno de una figura, y dentro de una figura
 - Colorear con: crayolas, colores, acuarelas, vinilos, temperas y tizas.
- Dimensión espiritual:
 - Mis amigos.
 - Los ángeles.
 - El niño y su cuerpo.
 - Te doy gracias por tantas maravillas.
 - Mi cuerpo es un regalo del amor de Dios.
 - El amor de Dios en la familia.
 - La familia de Nazareth.
 - La casa de Dios.
 - Lo que quiero ser.
 - Otros oficios y profesiones
 - Gracias por las personas que trabajan.

- Gracias por los frutos de la tierra.
- Gracias por el agua.
- Gracias por las flores
- Gracias por los medios de transporte.
- Silencio Dios me habla.
- Alabemos al Señor.
- Dimensión ética:
 - Hábitos y valores de convivencia.
 - Sentido de pertenencia.
 - Conozco y respeto mi cuerpo.
 - Valora la importancia de pertenecer a una familia y otros grupos sociales.
 - Respeta el trabajo de los demás.
 - Respeto por los seres de la naturaleza.
 - Importancia del diálogo y la escucha.
 - Celebración de la Navidad.
 - Toma de decisiones.

La propuesta para integrar los saberes, las competencias y otras habilidades a desarrollar en el preescolar es a través de los proyectos de aula que implica un primer momento de diagnóstico, organización y sistematización para lo cual se propone los siguientes formatos con el fin de dejar registro de esta experiencia. En la Figura 2 se presenta un formato de planeación, que a manera de ejemplo pretende recoger los elementos que esta propuesta sostiene deben integrarse en el ejercicio pedagógico.

De igual manera, las actividades abordadas como desarrollo del proyecto de aula deben quedar evidenciadas, dejando registro de ellas. En el Cuadro 1 se propone otro ejemplo de sistematización de las actividades planeadas del proyecto de aula.

GRADO TRANSICIÓN	
TÍTULO DEL PROYECTO 1. ADAPTACIÓN Y APRESTAMIENTO	OBJETIVO DEL PROYECTO. Propiciar al niño el tiempo y el espacio necesario para adaptarse al preescolar a través de actividades lúdico-pedagógicas que estimulen el interés por el colegio y el desarrollo personal y social
DESEMPEÑO POR DIMENSIONES	OBJETO DE APRENDIZAJE
Dimensión cognitiva: Identifica y clasifica los objetos del salón según sus características (color, forma y tamaño). Dimensión corporal: Posee habilidades y destrezas para utilizar correctamente el material del salón. Dimensión socio-Afectivo: Manifiesta interés para establecer lazos de amistad con sus nuevos compañeros. Demuestra voluntad para integrarse y participar en los juegos y demás actividades propuestas. Dimensión Espiritual: Colabora con los compañeros de manera agradable. Participa en los momentos de oración. Dimensión ética y valores. Asiste con entusiasmo y alegría a la institución. Realiza con agrado las actividades propuestas. Dimensión estética: Acata y sigue las instrucciones para la realización de las actividades. Dimensión comunicativa: Expresa con espontaneidad sus necesidades de comunicación. Describe láminas y cuentos de manera clara y coordinada. Participa en la toma de decisiones para establecer acuerdos.	❖ Trazos libres y dirigidos. ❖ Colores primarios: amarillo, azul, rojo. ❖ Colores secundarios: verde, naranja, morado. ❖ Figuras geométricas: círculo, triángulo, óvalo, cuadrado, rectángulo. ❖ Tamaño: grande, mediano, pequeño. ❖ Medidas: largo, corto. ❖ Conceptos espaciales: arriba-abajo, encima de, debajo de, delante-detrás, cerca-lejos. ❖ Números del 1 al 10. ❖ Cuentos, canciones, poesías. ❖ Ética y valores: aprecio por el colegio.
	ESTRATEGIAS
	Actividad de bienvenida Canciones, rondas, poesía, juegos de integración Trazos libres y dirigidos. Dibujos con y sin estructura. Reconocimiento de material personal y del aula de clase Acuerdos de convivencia. Uso del material del salón. Rincones de aprendizaje Lectura de cuentos y barajas.
	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
	❖ Reconoce los objetos según sus características. ❖ Realiza trazos sencillos libres y dirigidos. ❖ Participa espontáneamente en las actividades de grupo. ❖ Utiliza adecuadamente los materiales del salón. ❖ Sigue instrucciones para la realización de las actividades.

Figura 2. Ejemplo de planeación. Fuente: Elaboración propia de los autores.

Cuadro 1. Ejemplo para dejar registro de las actividades planeadas del proyecto de aula

ESCUDO DEL COLEGIO	COLEGIO	VºB Coordinador
	LEMA QUE IDENTIFICA AL COLEGIO.	
	NIVEL PREESCOLAR	
Docente	Sede:	Fecha inicio
Título del proyecto	Objetivo del proyecto	Fecha final
SECUENCIA DIDÁCTICA SEMANAL		
DESEMPEÑOS DEL PROYECTO. (Por Dimensiones)	OBJETO DE APRENDIZAJE (durante la semana)	Recursos a emplear
Dimensión cognitiva		
Dimensión comunicativa		
Dimensión corporal		
Dimensión estética		
Dimensión socio afectiva		
Dimensión ética		
Dimensión religiosa y espiritual		
LUNES XXXX		
ACTIVIDADES INICIALES		
Actividades de rutina	Saludo, oración, recordar e identificar fecha del día Asistencia motivada:	
Recapitulación de contenido	Descripción de la actividad a desarrollar Actividades de superación: Motivación del día:	

Cuadro 1. (Continuación)

ACTIVIDADES DE DESARROLLO	
Pensamiento matemático	
Pre lectura	
Pre-escritura	
Juego dirigido	
Expresión corporal. (Educación musical)	
ACTIVIDADES DE FINALIZACIÓN	
Cultura ciudadana	
Explicación del compromiso escolar	
OBSERVACIONES	
MARTES XX MES XXX	
ACTIVIDADES INICIALES	
Actividades de rutina	Saludo, oración, recordar e identificar fecha del día Asistencia motivada:. Motivación del día:
ACTIVIDADES DE DESARROLLO	
Pensamiento matemático	
Pre lectura	
Pre-escritura	
Ingles.	
Educación física	
ACTIVIDADES DE FINALIZACIÓN	
Cultura ciudadana	
Explicación del compromiso escolar	
OBSERVACIONES	

Cuadro 1. (Continuación)

MIÉRCOLES XX MES XXX	
ACTIVIDADES INICIALES	
Actividades de rutina	Saludo, oración, recordar e identificar fecha del día Asistencia motivada: Motivación del día:
ACTIVIDADES DE DESARROLLO	
Pensamiento matemático	
Pre lectura	
Pre-escritura	
Juego dirigido	
Momento tecnológico	
ACTIVIDADES DE FINALIZACIÓN	
Cultura ciudadana	
Explicación del compromiso escolar	
OBSERVACIONES	
JUEVES XX MES XXX	
ACTIVIDADES INICIALES	
Actividades de rutina	Saludo, oración, recordar e identificar fecha del día Asistencia motivada: Motivación del día
ACTIVIDADES DE DESARROLLO	
Pensamiento matemático	
Pre lectura	
Pre-escritura	
Juego de roles	
Expresión corporal. (Danzas)	

Cuadro 1. (Continuación)

ACTIVIDADES DE FINALIZACION	
Cultura ciudadana	
Explicación del compromiso escolar	
OBSERVACIONES	
VIERNES XX MES XXX	
ACTIVIDADES INICIALES	
Actividades de rutina	Saludo, oración, recordar e identificar fecha del día Asistencia motivada: Motivación del día.
ACTIVIDADES DE DESARROLLO	
Pensamiento matemático	
Pre lectura	
Pre-escritura	
Expresión Artística (Trabajo manual)	
ACTIVIDADES DE FINALIZACIÓN	
Cultura ciudadana	
Explicación del compromiso escolar	
OBSERVACIONES	

Fuente: Elaboración propia de los autores.

Conclusiones

Es la planeación didáctica la que permite ejecutar la propuesta de enseñanza del maestro: en la actualidad se tienen varios elementos que son indispensables tener en cuenta en el momento de la planeación, desde los referentes de calidad como son: **los lineamientos curriculares** propios de cada área que son las “orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y funda-

mentales definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23. En el proceso de elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales y sus correspondientes planes de estudio por ciclos, niveles y áreas, los lineamientos curriculares se constituyen en referentes que apoyan y orientan esta labor conjuntamente con los aportes que han adquirido las instituciones y sus docentes a través de su experiencia, formación e investigación”.

Los estándares básicos de competencias estos “son criterios claros y públicos que permiten establecer los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones del país, en todas las áreas que integran el conocimiento escolar. En los estándares básicos de calidad se hace un mayor énfasis en las competencias, sin que con ello se pretenda excluir los contenidos temáticos. No hay competencias totalmente independientes de los contenidos temáticos de un ámbito del saber –qué, dónde y para qué del saber–, porque cada competencia requiere conocimientos, habilidades, destrezas, comprensiones, actitudes y disposiciones específicas para su desarrollo y dominio. Sin el conjunto de ellos no se puede valorar si la persona es realmente competente en el ámbito selecciona”.

Los derechos básicos de aprendizaje surgen como una estrategia para mejorar la calidad educativa y se han constituido en una herramienta para mejorar las prácticas de aula ya que permite identificar los saberes básicos por grados de primero a once, están en coherencia con los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencia, se convierten en una herramienta importante para cada uno de los miembros de la comunidad educativa que incluye al padre de familia que a través de este documento se involucra directamente en la formación y aprendizaje de los hijos. Junto con estos referentes están las mallas de aprendizaje para algunas de las áreas fundamentales como son matemáticas y lenguaje, igualmente **la caja de materiales del día E** contiene otros recursos indispensables para el proceso de planeación como las matrices de referencia, orientaciones pedagógicas y resultados de pruebas externas propias de cada institución educativa; entre ellos se asignan un material orientador

para el grado transición que será retomado más adelante. Junto a los referentes nacionales son de vital importancia tener en cuenta en la planeación los enfoques, modelos educativos, estilos de aprendizajes, corrientes pedagógicas, recursos o medios didácticos y el Proyecto educativo institucional PEI, todos referentes abren horizontes con muchas ventajas para organizar ambientes de aprendizaje que sean flexibles y eficaces en la acción educador

Referencias

- Dilthey (1951). *Psicología y Teoría del Conocimiento*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Goodstein, Leonard D. (1998). *Planeación Estratégica Aplicada*, México, Editorial Mc Graw Hill.
- Lowenfeld, Viktor, y Lambert, William Brittain (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz.
- Ministerio de Educación (1997). El Decreto 2247 de 1997 de las orientaciones curriculares. Bogotá, D.C., Colombia. <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-80860.html>
- Ministerio de Educación (1998). *Lineamientos Curriculares. Preescolar. Lineamientos pedagógicos*. Santafé de Bogotá. 1998. menweb.mineduacion.gov.co/lineamientos/preescolar/preescolar.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Estándares Básicos de Preescolar*. 1a ed. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, D.C., Colombia.
- Murdick (1994). *Sistemas de la información Administrativa*. México, Mc Graw Hill.
- Piaget Fritz, Jean William (1985). *La construcción de lo real en el niño*. Barcelona, España: Editorial Crítica.
- Stoner F (1996). *Administración*. México, Prentice-Hill latinoamericana.
- Unesco (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, diseñada en el marco de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, en Jomtien, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf> [Consulta: 2016, febrero 3]

Capítulo 8

Prácticas pedagógicas de los docentes de 4° y 5° de básica primaria frente al desarrollo de la competencia lectora^{1*}

*Tatiana Katherine Mendoza Contreras²,
Candy Carime Castellanos Corzo³,
Nelson Mauricio Rico⁴,
Andrea Johana Aguilar Barreto⁵*

*

Resumen

El proceso lecto-escriptor de los estudiantes de 4° y 5° de una Institución Educativa Pública mediante la caracterización de las prácticas pedagógicas que se evidencian en el aula de clase. Para ello se propone establecer la relación entre los lineamientos educativos nacionales y los currículos institucionales que surgen del PEI. Por otro lado, se apuesta por recapitulación de las concepciones teóricas, la verificación de la motivación al alumno mediante elementos didácticos, y la confrontación de las prácticas docentes con el contexto y el diario vivir del salón de clase; así pues, el proyecto se basará en el paradigma Histórico-Hermenéutico, el cual lo orienta de forma metodológica, utilizando también un enfoque cualitativo mediante la aplicación del método de la etnografía, la revisión y análisis documental, la observación directa y su registro en los diarios de campo y finalmente, la entrevista semi-estructurada completan el conjunto de técnicas e instrumentos de recolección que permitieron la realización de este trabajo. Posteriormente, se elaboró el análisis mediante la triangulación de las respuestas y su contraste con las teorías. Entre los resultados más significativos se

* Ver página siguiente.

- 1 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.
- 2 Lic. Lengua Castellana y comunicación. Magíster en educación, Universidad Simón Bolívar. Docente Básica Primaria. Correo: tatika_0214@hotmail.com
- 3 Lic. Lengua Castellana y comunicación. Magíster en educación, Universidad Simón Bolívar. Docente Básica Primaria. Correo: candy_22286@hotmail.com
- 4 Licenciado en Supervisión Educativa. Especialista en Gestión Educativa. Magister en educación, Universidad Simón Bolívar. Rector. Correo: nel-ric3@hotmail.com
- 5 Abogada, Universidad Libre. Administradora, ESAP. Licenciada en Lengua Castellana, Universidad de Pamplona. Especialista en Orientación de la conducta, Universidad Francisco de Paula Santander. Especialista en Administración Educativa, UDES. Doctora en Educación, UPEL. PhD (c), innovación educativa y TIC. Investigadora de la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. Correo: andreitajaguilar@gmail.com

encontró que la apuesta institucional se ve reflejada en los documentos que organizan la acción pedagógica y las relaciones docente-estudiante así como en las concepciones, posturas y prácticas de los docentes; Tanto el proyecto Educativo Institucional como el plan de área, el plan de aula y los Estándares de Competencias, se reflejan en los documentos institucionales. Al interior de las aulas, las prácticas pedagógicas de los docentes están focalizadas en el ejercicio lector definido como la decodificación del lenguaje verbal a partir de ejercicios que priorizan la lectura en grupo o individual, y la lectura en voz alta o silenciosa, en general se resalta que se obtuvo una percepción favorable del proceso lector, el cual es un ejercicio constante dentro del aula de clase.

Palabras clave: Prácticas pedagógicas, lectura, pedagogía, didáctica y lengua castellana.

Pedagogical Practices of Teachers of 4 ° and 5 ° Primary Basics in the Development of Reading Competence

Abstract

The writing-reading process of students of 4th and 5th of Public Educational Institution by characterizing the pedagogical practices that are evident in the classroom process will be resumed. To this end it is proposed to establish the relationship between national education curriculum guidelines and institutional arising from PEI. On the other hand, it is committed to recapitulate the theoretical concepts, verification of motivation to student through didactic elements, and confrontation of teaching practices with the context and daily life of the classroom; so, the project will build on the historical-hermeneutic paradigm, which orients methodologically, also using a qualitative approach by applying the method of ethnography, review and document analysis, direct observation and recording in field jour-

nals and final y the semi-structured interview complete the whole collection techniques and instruments that allowed the realization of this work. Subsequently, analysis by triangulation of responses and its contrast with the theories developed. Among the most significant results it found that institutional commitment is reflected in the documents that organize the pedagogical action and teacher-student relationships and the conceptions, attitudes and practices of teachers; Both the institutional educational project as the area plan, the plan classroom and Competency Standards are reflected in institutional documents. Inside the classroom, pedagogical practices of teachers are focused on the reader exercise defined as the decoding of verbal language from exercises that emphasize reading group or individual, and reading aloud or silent voice, generally It emphasizes that a favorable perception of the reading process, which is a constant exercise in the classroom was obtained.

Keywords: Pedagogic practices, reading, pedagogy, teaching, and Spanish language.

Introducción

La lectura es una práctica social y cultural que se desarrolla en diversos contextos e instancias en la vida de las personas. Su propósito y motivación son amplios y varían desde el ocio y la entretención hasta metas laborales y educacionales, pero además, la lectura se constituye como una herramienta fundamental para el desarrollo de la personalidad, de habilidades sociales y cognitivas que contribuyen ampliamente a la convivencia en democracia y abren oportunidades de desarrollo para los individuos (Plan Nacional de Lectura Chile, 2015, p. 17). Por ello, ser competente en lectura implica ampliar su espacio de acción y llevarla hasta los contextos más particulares y significativos de la persona, permitiendo integrar importantes procesos como son la interpretación, la comprensión, la proposición, la deducción, la criticidad, entre otros procesos cognitivos.

Sin embargo, los resultados de las Pruebas Saber aplicadas en el año 2014 en los grados tercero y quinto, muestran una situación preocupante y aunque se cataloga al proceso de lenguaje y la com-

petencia lectora como fundamentos esenciales, los resultados vislumbran que en el grado tercero un 15% se encuentra en el nivel de Insuficiente, un 34% en el nivel mínimo, un 37 % en el nivel satisfactorio y un 14% en el nivel avanzado (RESULTADOS SABER 2014), es decir que en promedio casi el 50% de los estudiantes de los grados tercero no alcanzaron niveles de lenguaje altos, lo cual que evidencia que se están presentando dificultades en los procesos de enseñanza y aprendizaje en torno a la competencia lectora.

Respecto a 5°, un 23% de los estudiantes se encuentran en el nivel Insuficiente, un 48% en el nivel mínimo, un 20% en el nivel satisfactorio y un 8% en el nivel avanzado, lo cual indica que en un 71% de los estudiantes que están culminando su educación primaria no han alcanzado un nivel satisfactorio en lo que concierne a la lectura.

Así pues, debido a los bajos resultados obtenidos en las Pruebas Saber en los últimos años no sólo en la Institución Educativa sino a nivel nacional, se considera que la presente investigación es pertinente puesto que permite crear un espacio de observación y caracterización del proceso real que se vive dentro de las aulas de clase, mientras que se desarrollan diferentes actividades en pro de fomentar la competencia lectora y se crean los espacios necesarios para que todos los actores del escenario académico participen activamente en su enseñanza desde cada área para contribuir a la formación integral del alumnado.

Según Petit (1999):

“Los mediadores de la lectura juegan un importante rol en el desarrollo del gusto por la lectura” (...) se ha relevado la importancia que adquieren las personas –desde el hogar, la escuela, biblioteca u otros contextos– que demuestran amor por la lectura y la voluntad por compartir esta pasión en la formación de lectores (tanto de manera esporádica como permanente). De ahí la importancia de fortalecer el rol de los mediadores e incentivar su presencia en el mundo de la lectura (Plan de lectura Chile, 2015, p. 96).

Desde esta perspectiva, caracterizar la práctica de los docentes en torno a la formación de la competencia lectora es uno de los pasos que se requieren para mejorar la calidad educativa y por ende mejorar el desarrollo de las diversas competencias y habilidades que se fomentan en los niños que son parte del ámbito educativo; para lo cual se establecieron tres objetivos que direccionan la presente investigación los cuales son: determinar la relación entre la puesta formativa nacional por competencia lectora frente a la puesta formativa Institucional, establecer las concepciones disciplinares, didácticas y pedagógicas de los maestros de la básica primaria y la presencia de las mismas en sus prácticas.

Marco teórico

Práctica pedagógica

Zuluaga (1984) entiende la práctica pedagógica como “una noción metodológica; de aquello que acontece en el salón de clase, de lo que hace cotidianamente el maestro, y como noción discursiva; que está constituida por el triángulo institución (escuela), sujeto (el docente) y discurso (saber pedagógico)”. En otras palabras la práctica pedagógica se desarrolla en un escenario que tiene como actores a los Maestros en primera instancia, liderando y generando saberes a partir de las relaciones con sus estudiantes para promover el conocimiento pertinente al ámbito donde se encuentre.

En este sentido Zuluaga (1984, p.6) asume la práctica pedagógica como un “objeto conceptual y también como una noción estratégica en tanto práctica de saber que articula tres elementos metodológicos fundamentales: una institución, la escuela; un sujeto soporte de esa práctica, el maestro; y un saber, el saber pedagógico”.

Elementos que establecen una relación compleja que no es estática ni estable sino muy por el contrario, dinámica y cambiante relacionada con el contexto en donde se desarrolla; la práctica pedagógica se enriquece del saber pedagógico que en síntesis es el discurso propio y didáctico que emplea el docente en su hacer para compartir los conocimientos y potenciar diversas habilidades.

La práctica pedagógica es además el escenario, donde el maestro dispone y aplica todos aquellos elementos propios de su personalidad académica y personal, es decir, la académica incluye lo relacionado con su saber disciplinar y didáctico, como también el pedagógico a la hora de reflexionar de las fortalezas y debilidades de su quehacer en el aula, el maestro utiliza elementos como el discurso, relaciones inter personal que pueden determinar el éxito o el fracaso del objetivo del encuentro pedagógico; de igual forma la intención de actualizar los conocimientos por parte del docente es necesario para evitar que su práctica pedagógica sea descontextualizada con la realidad del estudiante.

“Se presenta la perspectiva de un sujeto que, teniendo en cuenta las características y necesidades del contexto donde tiene lugar su actividad, y las orientaciones, prescripciones y aportaciones teóricas que considera significativas, planifica, diseña y evalúa su intervención” (Porlán y Martín, 2014, p. 20).

Es decir, el docente organiza su práctica pedagógica desde tres momentos importantes; antes de la clase cuando planifica las actividades, los recursos, las estrategias, los fines y demás; durante la clase donde realiza junto a sus estudiantes la interacción con los saberes y después de la clase donde realiza la evaluación y autoanálisis de su desempeño, de lo cual obtiene críticas y aspectos a mejorar que propician mejoras en las próximas prácticas.

Competencia

Como fundamento teórico en competencias la presente investigación alude a los aportes de Ignacio Pozo quien ha desarrollado una labor teórica en el análisis y la propuesta de modelos cognitivos de aprendizaje y Dell Hymes que establece la competencia como la conexión entre el habla y las relaciones humanas y el entendimiento humano sobre el mundo.

Juan Ignacio Pozo (1994) recomienda que:

La escuela vaya más allá de las alfabetizaciones básicas y funcionales de metas pragmáticas (el sistema escrito y numérico),

y afronte el reto de las nuevas alfabetizaciones que abren nuevas posibilidades de desarrollo personal (científica, artística, informática, gráfica, etc.). Para ellas, las competencias en las que debería formar la escuela serían: para el aprendizaje y la gestión del conocimiento; para la formación laboral y profesional, para la convivencia y las relaciones sociales; y para la auto-estima y la felicidad personal (Pozo, 1994).

Desde esta perspectiva el autor marca el reto de incorporar la sociedad al aspecto educativo, de tal manera que todo aquello que el estudiante aprenda lo emplee en los diferentes contextos para convertirse en un ser competente, en un ámbito de trabajo, de convivencia, de estimación propia y con el otro; solo la práctica del conocimiento podría asegurar el aprendizaje del mismo, pero es necesario también aprender a gestionar y a transformar la realidad educativa a través de las competencias para fomentar el cambio.

Pozo señala que la mejor forma de aprender es hacer participar a los estudiantes en el proceso, que no sean un sujeto pasivo del mismo. Es decir, si la meta es formar en competencia lectora, los estudiantes son indiscutiblemente participantes del proceso, sus intereses y gustos deben marcar las pautas en los proyectos de lectura que se establecen, sus debilidades son la base para emprender mejoras en las prácticas pedagógicas y sus limitaciones deben ser la fuente de inspiración para crear espacios que permitan dinamizar nuevas realidades educativas donde leer sea un placer y no un castigo.

El pedagogo Fabio Jurado Valencia establece una teoría sobre unos niveles de lectura, enfatizando sus ideas en relación a la importancia de formar en las instituciones educativas el desarrollo de habilidades lectoras con un nivel crítico. “La lectura crítica surge del ejercicio intelectual que presupone hacer inferencias, sean simples o complejas; las inferencias complejas dependen de las asociaciones entre los conocimientos que promueve el texto (en sus estructuras implícitas) y los conocimientos del lector, que a su vez devienen de los acervos textuales” (2014, p. 12).

En las instituciones escolares en Colombia, en algunos casos es poco el material para la lectura (cartillas de Escuela Nueva en el caso de las escuelas rurales), aunque en los últimos años con la política de Estado sobre la lectura, se ha iniciado un proceso de dotación de textos auténticos de diverso género para las escuelas a través de diversos proyectos que no siempre son empleados en las prácticas de los docentes excusados en diversos argumentos como diferencia de cantidades entre el número de textos y el número de estudiantes.

Para Jurado Valencia desde la escuela se pueden formar lectores críticos y no solo lectores alfabetizados. Esta distinción es de gran importancia porque una cosa es educar en la escuela para alfabetizar y otra orientar desde la escuela para saber leer críticamente los textos de la cultura. La realidad es que las Instituciones Educativas tienden hacia la alfabetización, si entendemos por ello enseñar a reconocer las palabras con sus significados de diccionario para aprender a leer avisos, titulares de prensa, definiciones de cosas, información que se pueda repetir y memorizar, sin incluir un análisis o una crítica.

Lo anterior apoya la idea de formar la competencia lectora en los estudiantes desde los primeros años de escolaridad como proceso esencial que incide en el desarrollo de las diversas habilidades y en el desempeño de las otras áreas del saber establecidas en la Ley general de educación.

Didáctica de la Lengua Castellana

En relación con el aspecto de la didáctica de la Lengua Castellana la presente investigación establece sus base teóricas en los aportes de Delia Lerner e Isabel Solé; quienes expresan diversas estrategias didácticas relacionadas con la formación de la competencia lectora que son aplicables desde la práctica de los docentes. En el libro *Leer y escribir en la escuela*, Delia Lerner menciona que “Una estrategia didáctica puede ser el trabajo por proyectos puesto que los mismos permiten que todos los integrantes de la clase y no solo el maestro, orienten sus acciones hacia el cumplimiento de una finalidad compartida” (2001).

Según Lerner el desafío actual es “formar seres humanos críticos, capaces de leer entre líneas y de asumir una posición propia frente a la sostenida explícita o implícitamente por los autores de los textos con los que interactúan en lugar de persistir en formar individuos dependientes de la letra del texto y de la autoridad de otros” (2001, p. 40).

Además, la lectura debe desarrollarse en pro de ser útil y aplicable en el aspecto social del ser humano, se debe integrar constantemente, leer realidades, leer expresiones, leer señales, leer informaciones, leer mundos y contextos.

Las actividades permanentes, que se reiteran en forma sistemática y previsible una vez por semana o por quincena, ofrecen la oportunidad de interactuar intensamente con un tipo de texto determinado en cada año de la escolaridad y resultan particularmente apropiadas para comunicar ciertos aspectos del comportamiento lector (Lerner, 2001, p.141).

Las prácticas de los docentes que son caracterizadas desde la presente investigación indicarán si como estrategia didáctica se crean actividades de rutina en cuanto a la lectura, entendiendo el concepto de rutina como actividades que llevan a un hábito; es decir si marcan espacios y horas especiales que sean constante en torno a la competencia lectora.

Metodología

La presente investigación se caracteriza por manejar fundamentos cualitativos, enmarcada dentro de la concepción de Miguel Martínez: “La investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí, que lo cualitativo (que es el todo integrado) no se opone a lo cuantitativo (que es sólo un aspecto), sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante” (Martínez, 2006, p. 128).

Por otro lado, el proyecto se basa en el paradigma Histórico hermenéutico que puntualiza en la significación e interpretación de las realidades sociales y contextos, que en este caso son las prácticas pedagógicas de los docentes: “la hermenéutica es la interpretación general de las manifestaciones del espíritu expresadas en signos y alusivas a las vivencias” (Dilthey, 1951).

Como método se recurrió la etnografía, mediante la cual se busca información que permita descubrir mejor las estructuras significativas que dan razón de la conducta de los sujetos en estudio. Cabe resaltar también que para el desarrollo de esta investigación se emplean los siguientes instrumentos de recolección de datos: análisis documental, entrevista y observación.

Hallazgos

El proyecto educativo institucional poco hace referencia a los elementos epistemológicos relacionados en los estándares de competencia en lenguaje

Básicamente, se estima una formación integral en donde se integren elementos cognitivos a través de cada una de las áreas. El lenguaje es asumido tanto como forma verbal y no verbal dentro del documento institucional. En cuanto a la estructura de los estándares (factores de organización, lineamientos curriculares, procesos y subprocesos) no se hace referencia en el PEI.

En plan de área analizado, el Lenguaje es asumido de la misma forma en que se describe en los Estándares de Competencia y en el Proyecto Educativo, lo que permite concluir que hay una coherencia entre la puesta educativa nacional y la planificación de la institución. Por ejemplo, se describe el Lenguaje como un proceso de producción y comprensión, una disciplina que agrupa formas verbales y no verbales, y un instrumento para la construcción social y la reproducción cultural. En efecto, el plan de área hace énfasis en el desarrollo del lenguaje verbal y no verbal al indicar que a través de la formación se genera un proceso de sensibilización y de lectura de muy diver-

sos textos, entendiendo que hay tanto textos orales como escritos: “Este acto de asimilación debe ir de la mano con un proceso de sensibilización y de recreación [...] del conocimiento y de la construcción de marcos referenciales para lo cual la lectura de diversos textos” (UPAR-1). Por otro lado, se indica de manera recurrente que el lenguaje sirve para la construcción social superando la idea del lenguaje como mero acto comunicativo: “El lenguaje no debe ser concebido como un simple instrumento de la comunicación, pues este permite al hombre transformar la realidad natural y social en sentido y conocimiento comunicable” (UPAR-3). Esa construcción social desde el lenguaje la asume el plan de área desde la interacción permanente con los demás generando cohesión y movilización de ideas, valores, saberes, sentimientos y emociones. Así mismo, se refleja la categoría axial relacionada con las actividades cognitivas básicas pues en el plan de área se menciona la relación que hay entre lenguaje y operaciones cognitivas y procesos de pensamiento.

La segunda categoría axial reflejada en los Estándares de Competencia pero no visualizada en el Proyecto Educativo, se observa en el plan de área. Se hace mención a los factores de organización y a los ejes de los lineamientos. Aún más, en el documento de análisis se expone la incorporación de los Estándares de Competencia de Lenguaje a la malla curricular del área. De manera automática, el plan de área adopta la estructura de los estándares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, sin reflejar una adopción que implique algún tipo de adaptación atendiendo a las características de la Institución Educativa. Así pues, el plan de asignatura no refleja una perspectiva diferente en torno a la epistemología del Lenguaje. Básicamente, hay una reproducción de los Estándares de Competencia para cada uno de los grados en los planes de asignatura sin que se evidencie una adopción o adaptación particular de la puesta educativa en la Institución Educativa.

En el Proyecto Educativo Institucional, el ideal de formación se reproduce conforme a los Estándares de Competencia de Lenguaje. Se describen la mayoría de las categorías axiales como sujetos que

producen significados verbales y no verbales, sujetos con capacidad para utilizar formas artísticas, sujetos con capacidades comunicativas, sujetos lectores críticos y sujetos con capacidad para el uso de símbolos. Por otro lado, se busca que los sujetos de formación tengan capacidad para producir nuevos significados y ello se debe a que el lenguaje es asumido como un instrumento de representación: “La utilización constructiva del lenguaje se convierte en instrumento de formación de representaciones y relaciones y, por tanto, de pensamiento” (UPEI-5)⁶.

El uso de formas artísticas es otro ideal de la formación de los estudiantes plasmada en el Proyecto Educativo Institucional. Allí se describe la necesidad de fomentar el gusto estético y la construcción de significaciones a partir de los lenguajes artísticos. Si bien no se hace una relación directa con el área de lenguaje, se adopta como una finalidad de la formación de manera general siendo aplicable al área objeto de estudio:

Desarrollar la imaginación y el gusto estético garantizando climas de confianza y respeto, donde los lenguajes artísticos se expresan y juegan un papel fundamental al transformar lo contemplado en metáforas y representaciones armónicas de acuerdo con las significaciones propias de su entorno natural, social y cultural (UPEI-6)

También en el Proyecto Educativo se refleja el énfasis propuesto en el desarrollo de las habilidades comunicativas. Se describe en este documento que un ideal de la formación es la promoción de habilidades comunicativas: escribir, leer, escuchar y hablar. El uso adecuada de estas habilidades buscan que el sujeto sea formado en el uso correcto de la lengua: “El desarrollo de las habilidades comu-

6 De aquí en adelante UECS, debe entenderse como Unidad de Estándares en Ciencias Sociales, referido al documento del Ministerio de Educación nacional sobre los Estándares en ciencias. El número que aparece después del guion se refiere a la numeración consecutiva que se le da a la unidad de análisis identificada en el documento referido

nicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en la lengua castellana y también en la lengua materna (UPEI-7)”.

La lectura crítica como categoría axial también se hace presente de manera recurrente en el Proyecto Educativo. En varias ocasiones se resalta la importancia de formar sujetos aptos y con capacidades para la lectura, lo cual se relaciona con la concepción construida en torno a la calidad en la educación: “Si buscamos para nuestros alumnos una educación de calidad hemos de establecer convenios con diversas entidades de orden científico, cultural, artístico y deportivo que permitan fomentar entre los estudiantes [...] el gusto por la lectura y la cultura” (UPEI-8). También se busca que los estudiantes demuestren habilidad para efectuar lecturas rápidas y críticas de diversos textos: “Fomentar la lectura crítica, comprensiva y veloz de diversos códigos” (UPEI-9).

La última categoría axial que surge del análisis del Proyecto Educativo y que concuerda con los Estándares de Competencia es la referida a la capacidad para el uso de símbolos. En el PEI se rescata la necesidad de fomentar habilidades en los sujetos para la producción y el manejo de símbolos, y considera que en el lenguaje escrito se consignan un mayor número de símbolos haciendo de este proceso más complejo que en el lenguaje oral. Pero pareciera desconocer las formas simbólicas que se movilizan en el lenguaje no verbal:

El conocimiento es resultado de la interacción social y en esa interacción con otros sujetos se constituye la conciencia. En este sentido, según Vygotsky el uso de símbolos es fundamental en el proceso de pensar de manera compleja. Uno de los símbolos más relevantes es el lenguaje escrito cuya complejidad es mayor, dice, que la del lenguaje hablado (UPEI-11).

Respecto de la implicación social de la formación, se observa en el PEI la relación permanente que se expone entre habilidades comunicativas y la generación de espacios para el diálogo, la comunicación, el respeto, la convivencia y la tolerancia. Estas categorías axiales también están presentes en los Estándares de Competencia.

La lectura es una categoría axial referida dentro del plan de área. Allí de forma recurrente se describe la necesidad de generar experiencias que le facilite al sujeto adentrarse en el hábito lector como una forma de exploración cultural: “Fomentar la afición por la lectura de acuerdo a los gustos de cada niño o niña y permitirle explorar otras culturas” (UPAR-11) o “Asumo actitudes críticas frente a lecturas de cuentos. Comprendo obras literarias de diferentes géneros, propiciando así el desarrollo de mi capacidad crítica y creativa. Asume actitudes críticas frente a los mensajes de los códigos verbales y no verbales” (UPAR-12).

La producción de textos a partir de la lectura que poco se menciona en el Proyecto Educativo Institucional, sí es retomada de manera amplia en el plan de área como categoría axial. Se describe como parte de los objetivos de la formación en el área, la promoción de sujetos con destreza para producir textos escritos en situaciones específicas donde se requiere de esta habilidad: “Producción de textos escritos, que respondan a diversas necesidades comunicativas y que sigan un procedimiento estratégico para su elaboración” (UPAR-14).

El aprendizaje no sólo se centra en el conocimiento de los códigos verbales y no verbales, o de las habilidades comunicativas, sino que se extiende al uso o aplicación de todos estos saberes en materia de lenguaje en contextos específicos de comunicación relacionando las competencias al escenario socio-cultural de los actores:

Formar en lenguaje plantea el reto de propiciar el desarrollo de las competencias que requieren las y los estudiantes para participar con éxito en las situaciones comunicativas que le ofrecen a diario la institución educativa, la región, el país y el mundo (UES-17).

Asociado al lenguaje verbal, el cual puede ser oral y/o escrito, se identifica una categoría axial recurrente centrada en la lectura crítica. Los procesos pedagógicos y didácticos en la escuela se basan principalmente en la lectura, la escritura y la lógica. Desde los Estándares de Competencia, se promueve en la lectura la capacidad crítica convirtiéndose en una categoría recurrente no sólo en los lineamientos

del Ministerio de Educación Nacional sino además en los discursos y narrativas de los docentes en las escuelas.

En el campo de la literatura, es el momento de impulsar procesos en los que se conjuguen el placer de leer con los rasgos más relevantes de la producción literaria (UES-20).

Respecto de los métodos de enseñanza, la categoría axial más recurrente es el uso de variados recursos y materiales. Esta categoría indica que desde los Estándares de Competencia se sugiere el variado uso de recursos y materiales para la enseñanza del Lenguaje, lo que implica no sólo el acceso a múltiples géneros literarios (novelas, cuentos, leyendas, fabulas, poemas, reportajes, artículos, música, entre muchos otros) sino también al aprovechamientos de tecnologías e imágenes que le permitan al estudiante acceder al lenguaje no verbal.

También en el Proyecto Educativo se hace hincapié en el desarrollo evolutivo de los niños y jóvenes como marco de referencia para la comprensión e interpretación del proceso de aprendizaje. Desde el PEI se consideran las múltiples dimensiones y procesos humanos como un todo que se complementa incidiendo en el aprendizaje y en su potencial:

Como ser humano, el niño se desarrolla como totalidad, tanto su organismo biológicamente organizado, como sus potencialidades de aprendizaje y desenvolvimiento funcionan en un sistema compuesto de múltiples dimensiones: socio-afectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, ética, estética y espiritual. El funcionamiento particular de cada una, determina el desarrollo y actividad posible del niño en sus distintas etapas. Desde un punto de vista integral, la evolución del niño se realiza en varias dimensiones y procesos a la vez, estos desarrollos no son independientes sino complementarios (UPEI-14).

Respecto a las respuestas de los docentes se seleccionaron algunas de las unidades de análisis que permitieron la identificación de categorías axiales emergentes. A continuación se describen los resultados obtenidos de la aplicación de este instrumento.

Competencia lectora: concepción, estrategias para su desarrollo y sustento teórico de la acción pedagógica

La competencia lectora entre los docentes de la Institución Educativa es interpretada de múltiples formas. Algunos docentes la entienden como una forma del acto de lectura sobre el texto y otros como una capacidad para comprender, interpretar y argumentar textos escritos. Así mismo, en lo descrito por los docentes se refleja el uso y la potenciación de actividades cognitivas básicas del sujeto:

Por competencia lectora tenemos definido que es toda forma de leer cada uno de los textos que un niño maneja (ED1-1). La competencia lectora es la capacidad de comprender utilizar y analizar textos escritos (ED1-3). Es la capacidad de leer analizar interpretar y argumentar un texto que debe tener un ser humano (ED1-3).

Básicamente, la competencia lectora desde las narraciones de los docentes se traduce en dos posibilidades (categorías axiales identificadas): (a) una capacidad que se concreta en la habilidad del individuo para efectuar actividades cognitivas como comprender, interpretar, analizar y/o argumentar, diversos textos, y (b) una expresión del gusto o el acercamiento por la lectura manifestada por el hábito. Esta percepción en torno a lo que signifi a la competencia lectora, se refleja en la manera en que los docentes desarrollan esta competencia en los estudiantes al interior de las aulas. En efecto, aquellos docentes para quienes la competencia lectora se traduce en la capacidad de operar sobre diversos textos buscan la exposición de los sujetos a una amplia tipología de textos escritos a partir de la lectura dirigida, el trabajo en grupo o el desarrollo de talleres.

Por otro lado, los docentes que consideran la competencia lectora como una expresión del gusto y hábito por la lectura explican que las estrategias implementadas buscan que los textos seleccionados, además de ser variados y cortos, resulten interesantes y llamativos para los sujetos en formación se motiven hacia una exploración más amplia:

Compartimos experiencias diarias de lectura con los niños de historias interesantes signi cativas de textos informativos [...] trato de llevarles libros de historias de cuentos que les llamen la atención dar un inicio y que terminen el nal o leemos una historia [...] (ED2-2).

Trato de realizarlo diariamente, con textos cortos para no hacer monótona la lectura y en lo posible una obra donde el capítulo termine en suspenso, y despierte el interés por el capítulo siguiente (ED2-3).

Es tomar una motivación cada día para leer desde los grados inferiores haciendo una lectura de imágenes, dirigida, contada y empezar a desarrollar en los niños diferentes estrategias según la complejidad del grado (ED2-5).

En estas últimas respuestas se rescata también que algunas estrategias se diseñan considerando el proceso evolutivo de los estudiantes y la introducción de imágenes a las actividades lo cual implica el manejo de la capacidad simbólica aunque de forma reducida. Valga señalar que los docentes no introducen en sus narraciones aspectos esenciales de tipo epistemológico visualizados a lo largo del análisis documental como la relación entre cultura y lenguaje, actividades contextualizadas o la posibilidad que ofrece el lenguaje en el cambio o la transformación de la realidad. Ahora bien, la Institución Educativa ha implementado un Plan Lector y frente a ello los docentes describen que sus principales acciones en cuanto a integración del Plan al desarrollo de la competencia lectora se hace a través de la lectura silenciosa (ED13-1, ED13-2 y ED13-4). Esta última es una categoría axial que emerge de las prácticas de los docentes donde se privilegia la lectura individual del Plan Lector y que prioriza el silencio, en otras palabras, la inmutabilidad. Otros docentes describen una tipología más amplia sobre el tipo de lectura realizada: “lectura mental, lectura oral, lectura grupal” (ED14-3).

Las respuestas de los participantes en torno a los fundamentos teóricos que posibilitan la acción pedagógica para el desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes permiten identificar tres categorías axiales: un modelo basado en el constructivismo de Piaget y

el enfoque socio-histórico y cultural de Vygotsky; un modelo basado en el enfoque socio-crítico apoyado en los planteamientos de Freire; y un modelo que articula múltiples enfoques dependiendo de los objetivos trazados y las características de la población de estudiantes. Los docentes que se ubican en la primera categoría axial sustentan esta posición en el Proyecto Educativo Institucional del Colegio San José, el cual tiene un modelo pedagógico sustentado en el constructivismo y en el enfoque socio-cultural histórico. Estos enfoques se centran en el desarrollo evolutivo de los niños, niñas y jóvenes: “Por lo general en nuestra institución nos hemos enfocado por las teorías de Vygotsky y Jean Piaget que son los que más han influido en cuanto a su metodología en el PEI de nuestra institución” (ED3-1).

Por otro lado, hay docentes que no tienen una teoría definida que sustente sus prácticas pedagógicas y explican que dependiendo del momento, las exigencias, los objetivos y el grado se adopta un enfoque teórico sobre aprendizaje: “Son muchos los teóricos que fundamentan la práctica pedagógica, uno no se puede amarrar a uno solo dependiendo del grado” (ED3-5).

La orientación curricular para el desarrollo de la competencia lectora se encuentra sustentada entre los docentes por los Estándares de Competencia en Lenguaje así como otros lineamientos recientes del Ministerio de Educación Nacional como los Derechos Básicos de Aprendizaje. En otros términos se visualiza la categoría axial estructura de los estándares reconocida en la categoría general epistemología: “Pues tenemos en cuenta en estos momentos estándares curriculares o lineamientos básicos o derechos básicos de aprendizaje” (ED4-1) o “Los estándares básicos de competencia y los derechos básicos de lenguaje” (ED4-4).

Se preguntó a los docentes por la forma en que se encuentran organizados los Estándares de Competencia de Lenguaje considerando que la estructura curricular se basa en este documento según las respuestas dadas por los docentes. La mayoría de los docentes identifican algunos de los factores o procesos de organización de los estándares: producción textual, comprensión e interpretación

textual, literatura y medios de comunicación. No se refleja en algunos docentes el conocimiento en torno a los denominados factores o procesos relacionados con los sistemas simbólicos y la ética de la comunicación. Esto se traduce en que la competencia lectora sólo sea asumida como una capacidad que gira en torno al lenguaje verbal, excluyendo el lenguaje no verbal estrechamente vinculado a los sistemas de simbólicos.

Los textos y los contextos de los sujetos de aprendizaje en el desarrollo de la competencia lectora

Los docentes exponen que los textos utilizados para el desarrollo de la competencia lectora dependen de los objetivos trazados y la estructura de la clase. En sus respuestas se refleja diversas tipologías del texto escrito que puede variar entre un docente u otro: (a) textos narrativos, científicos, informativos, periodísticos (ED6-1); (b) textos narrativos como novelas, fábulas y noticias, descriptivos, diálogo como teatro, expositivos y argumentativos (ED6-2); textos narrativos, descriptivos, de diálogo, expositivos y argumentativos (ED6-3 y ED6-4). Lo que se infiere de las narraciones de los docentes es que la tipología construida depende de la estructura del texto y la función que cumple. Esto se relaciona con la categoría general didáctica en cuanto a métodos de enseñanza y la categoría axial uso de gran variedad de recursos y materiales.

Se encontraron categorías recurrentes en el análisis documental como competencias en contextos variados (didáctica-aprendizaje), acción centrada en el espectro socio-cultural del sujeto (didáctica-métodos de enseñanza) e instrumento de construcción social (epistemología-concepción). Por tanto, se preguntó a los docentes por la forma en qué los textos son adaptados o trabajados dentro del aula para la vinculación del contexto y el espectro socio-cultural de los sujetos. Diversas líneas de acción se infieren de las narraciones de los docentes en torno a estos aspectos: (a) se considera la zona de frontera como espacio de alta vulnerabilidad que afecta el medio escolar y social (ED7-1), (b) selección de textos que tengan relación

con otras materias (ED7-2), (c) seleccionando textos conforme al estrato social o al medio que habitan (ED7-3 y ED7-4). Los docentes tienen diversas interpretaciones sobre lo que es y lo que implica el contexto en términos del desarrollo de la competencia lectora. Esto resulta contrario con el enfoque crítico enunciado por los docentes como teoría que fundamenta las prácticas pedagógicas en torno a la competencia lectora. También indican los docentes en torno a la contextualización de la lectura y la formación de la capacidad crítica que sus acciones buscan la formulación permanente de preguntas que conduzcan al estudiante por el texto identificando sus más diversos elementos. De este modo, siempre se encuentran presentes preguntas de diferente tipo: “cómo, qué ocurre, cómo es, qué dice, qué piensas, qué te parecen [...]” (ED10-2). Por otro lado, se observa la selección de noticias locales y regionales las cuales son analizadas con fines de actualización, discusión y reflexión (ED10-3 y ED10-5).

La discusión, el análisis, el goce y la reflexión por la lectura es promovida por los docentes a través de múltiples acciones. Esto se relaciona con las categorías axiales identificadas en el análisis documental: sujetos lectores críticos (pedagogía-ideal de formación), lectura crítica (didáctica-aprendizaje) y acción centrada en la estimulación (didáctica-métodos de enseñanza). Los docentes señalan que la búsqueda y selección de textos se realiza bajo los criterios creativo y lúdico (ED8-1), mezcla entre realidad y fantasía (ED8-2), mantenga una identidad con la realidad de los niños(as) y jóvenes (ED8-4). Más adelante, los docentes incluyen otras categorías axiales como la premiación (ED15-1) la promoción de docentes lectores (ED15-5), música como recurso de lectura (ED17-4), representación y fonomímica (ED18-2) y los tipos de lectura ya expuestos (silenciosa, grupal y guiada) (ED18-3).

El lenguaje no verbal en el desarrollo de la competencia lectora

Una de las categorías axiales recurrentes en el análisis documental es lenguaje no verbal: formas no verbales (epistemología-concep-

ción), sujetos que producen significados no verbales o sujetos con capacidad para el uso de símbolos (pedagogía-ideal de formación) y uso de lenguaje no verbal (didáctica-aprendizaje). Por tal motivo, se preguntó a los docentes por la manera en que integran el lenguaje simbólico al proceso lector. Las respuestas dieron lugar a las categorías axiales: lectura de imágenes (ED11-1), promoción del dibujo (ED11-2) y creación de pictogramas (ED11-3). La noción de lenguaje simbólico entre los docentes gira en torno a la representación gráfica de textos, llámense estas imágenes, dibujos, pictogramas o similares. Valga resaltar que el lenguaje simbólico es mucho más amplio que el lenguaje verbal, y esto permite inferir que los docentes poco abordan el lenguaje no verbal con los estudiantes predominando la lectura de textos que poco les permite el desarrollo de la competencia simbólica.

La evaluación de la competencia lectora

La evaluación integrada a la categoría didáctica en el análisis documental evidenció dos categorías axiales recurrentes: abordaje de diversos sistemas signícos verbales / no verbales y contextos comunicativos específicos. En la entrevista a los docentes se indagó por los propósitos de la evaluación frente a la competencia lectora y los criterios de evaluación de la competencia lectora. Frente a los propósitos de la evaluación, los docentes señalaron que la misma tiene por objetivo: potenciar la habilidad para interpretar diversos textos (ED20-1, ED20-2, ED20-3), evidenciar la adquisición de un vocabulario rico y amplio (ED20-2) inferir ideas, emociones y sentimientos permitiendo la solución de un problema (ED20-4) o demostrar una entonación adecuada y un reconocimiento del código (ED20-4).

En la observación, en relación a la categoría epistemología, los diarios de campo reflejan que los docentes en pocas ocasiones buscan a través del ejercicio lector la construcción social. Algunos docentes se refieren a través de las lecturas a aspectos específicos de la cotidianidad de los estudiantes buscando generar posiciones, críticas o posturas: “luego identifican los sentimientos que expresaron

los personajes durante la lectura y con ello coloca ejemplos de sentimientos que tienen las personas en la cotidianidad y se convierten en valores” (DC3-3)⁷.

En torno a la categoría general didáctica, el trabajo de campo realizado al interior de las aulas permite identificar algunas categorías axiales nuevas y otras que ya fueron expuestas en los otros análisis. La competencia lectora es ejercitada en tres momentos conforme a lo observado en las aulas. El primero se centra en la lectura del documento seleccionado por el docente, ya sea de forma individual o grupal, oral o silenciosa; El segundo momento comprende un ejercicio de pregunta-respuesta que se basa en el nivel comprensivo de lectura, y el tercer momento se traduce en una actividad final en torno al tema.

Se dio inicio a un conversatorio dirigido por la docente quien formulaba diversas preguntas, tales como ¿Cuáles son los personajes? ¿Qué le sucedía a la princesa? ¿Qué sucedía con el guisante? ¿Cómo se descubrió que era una verdadera princesa? (DC1-4).

La actividad para finalizar el encuentro consistió en producir un final diferente a la historia (C1-6).

Terminadas las preguntas de la comprensión lectora, se consigna el compromiso de realizar el recuento con sus palabras del texto leído y un dibujo de los personajes (DC2-9).

También hay docentes que utilizan el ejercicio pregunta-respuesta de forma previa a la lectura con el objetivo de indagar por saberes previos requeridos para la comprensión del texto. En el desarrollo específico de la lectura, los docentes atienden de forma especial a aspectos tanto formales como de fondo de la competencia lectora. Los

7 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 realizado, e igualmente el segundo número que aparece después del guion, es el referido a la unidad de análisis identificada en el diario de campo referido.

aspectos formales se refieren a entonación, pausas, pronunciación, entre otros que se asocian a la mera acción decodificadora: “Durante la lectura el maestro va indicando mejorar la modulación en la voz, la entonación, pronunciación de palabras correctamente y da motivación para que los estudiantes no sientan temor por leer frente a sus compañeros” (DC2-3).

Ahora bien, los aspectos de fondo se relacionan con la comprensión y la interpretación de textos la cual es evidenciada por la mayoría de los docentes en sus prácticas como se ha expuesto. Otros docentes van más allá de la mera interpretación de los textos para relacionar las temáticas o contenidos con la misma disciplina, otras disciplinas o áreas, o bien con sucesos ocurridos a otros compañeros en el contexto escolar. En cuanto a la evaluación, los docentes permiten que la valoración se realice de manera colectiva o grupal posibilitando la participación de los pares para que construyan y expresen indicadores de desempeño: “[...] al finalizar su lectura la docente invita a sus compañeros para que realicen comentarios, sugerencias o críticas constructivas sobre el proceso de lectura demostrado por el lector” (DC1-2).

En términos epistemológicos, la apuesta educativa nacional concibe el lenguaje como un campo de conocimiento, un instrumento de construcción social y un proceso de comprensión y producción. En ese sentido, el lenguaje es una disciplina compleja y multidimensional que se asocia de forma permanente con el diario vivir de los educandos. De allí que se promoció una formación contextualizada o enmarcada en el espectro socio-cultural de las comunidades escolares en donde el lenguaje facilite la interacción de los sujetos en los más diversos escenarios. A su vez, los Estándares de Competencia reconoce la relación que hay entre actividades cognitivas básicas y lenguaje enfatizando en un doble vínculo donde se requiere determinadas condiciones cognitivas para el desarrollo del lenguaje, pero a su vez se necesita del lenguaje para la potenciación del pensamiento.

La apuesta institucional se ve refleja en los documentos que organizan la acción pedagógica y las relaciones docente-estudiante

así como en las concepciones, posturas y prácticas de los docentes. Tanto el proyecto Educativo Institucional como el plan de área y el plan de aula, las categorías axiales encontradas en los Estándares de Competencia se reflejan en los documentos institucionales. En estos la estructura de organización de los estándares se reproduce y se le brinda al lenguaje un espacio significativo dentro de la escuela. En efecto, se promociona el lenguaje verbal y no verbal, y de forma recurrente se destaca la necesidad de profundizar en los procesos de comprensión y producción del lenguaje. A su vez, se indica que estos dos elementos constituyen una herramienta para los sujetos de formación pues permite la adaptabilidad y la actuación dinámica para la construcción social.

Sin embargo, los docentes en las entrevistas reducen el lenguaje básicamente a habilidades comunicativas. Sus narraciones se enfocan en procesos de comprensión, y respecto de la competencia lectora esta es asumida bien como un conjunto de acciones cognitivas sobre el texto o bien como un gusto por la lectura. En otros términos, la competencia lectora se refleja cuando el estudiante efectúa acciones sobre el texto que lee como describir, analizar, inferir, comparar, identificar, entre otras, y cuando muestra que tiene un gusto por la lectura. Sin embargo, esta concepción no involucra aquel elemento de tipo epistemológico que equipara el lenguaje a un instrumento de construcción social. Del mismo modo, se hace especial énfasis en el lenguaje verbal reduciendo las posibilidades y los escenarios para el trabajo del lenguaje no verbal.

Ahora bien, al identificar la categoría axial procesos de comprensión-producción esto significa que la comprensión de textos no puede darse de forma aislada del mismo acto de producción. Esto se traduce en procesos de formación que deben articular los ejercicios de comprensión y producción, tanto en lenguaje verbal como no verbal, pues como se ha reconocido, las habilidades comunicativas son interdependientes. En consecuencia, el mero acto decodificador del lenguaje escrito así como dar cuenta de elementos narrados en el texto no es indicador del desarrollo de una competencia lectora.

Al interior de las aulas, las prácticas pedagógicas de los docentes están focalizadas en el ejercicio lector, esto es, la decodificación del lenguaje verbal a partir de ejercicios que priorizan la lectura en grupo o individual, y la lectura en voz alta o silenciosa. Sobre estos se emiten un conjunto de preguntas que permiten determinar el nivel de comprensión del texto en cuanto a hechos, personajes, problemas, entre otros inmersos dentro de la narración. Sin embargo, no se realizan actividades de producción significativas que le permitan al estudiante el desarrollo de la escritura o la producción de lenguaje no verbal, reduciéndose a dibujos sobre lo que han leído los estudiantes.

En el escenario pedagógico, los hallazgos demostraron que la apuesta educativa nacional en materia de lenguaje busca la formación de un sujeto con muy diversas cualidades y características: producen nuevos significados verbales y no verbales, capacidad para utilizar formas artísticas, lectores críticos, capacidad para el uso de símbolos, capacidades comunicativas y producción de textos. Este mismo ideal de formación se expone en la apuesta educativa de la institución en su Proyecto Educativo y la planificación de la escuela, excepto la categoría axial sobre significados en lenguaje no verbal, lo cual coincide con las entrevistas y las prácticas observadas dentro del aula donde el lenguaje no verbal es equiparado a dibujos o imágenes.

Los docentes a través de sus narraciones y prácticas en materia de competencia lectora buscan esencialmente la comprensión de textos aunque no se manifiesta de manera clara el ejercicio que permita la construcción de nuevos significados. Así mismo, no es evidente el uso de formas artísticas, la formación de un lector crítico o la producción de textos como acción que complementa y brinde significado al trabajo lector realizado por los estudiantes. Lo mismo sucede con la implicación social de la formación en donde el lenguaje es utilizado como una herramienta para el fomento de la tolerancia, el respeto, la convivencia y el manejo de conflictos. En efecto, los docentes al interior de las aulas a veces vinculan los textos para refe-

rirse a conflictos o situaciones sucedidas a algunos estudiantes pero esto no es un indicador que permita afirmar que se dispone del lenguaje como instrumento de construcción social.

La lectura siempre ha sido una actividad propia de las escuelas, debido a su innegable influencia en el desarrollo integral de los niños y las niñas. Es allí en estos espacios donde los sujetos de aprendizaje reconocen “los rasgos ortográficos, los nombre de letras, las relaciones letra-sonido [...]” (Goodman, 2002, p. 27), todo dentro de un esquema de significado que establece conexiones entre quién lee y el texto. Por ello, Goodman (2002, p. 27) interpreta la lectura como “el desarrollo del sentido de las funciones del lenguaje escrito”, es decir, una actividad intencional del sujeto que busca significado desde su acercamiento al texto, más allá de aspectos relacionados con el recitado, la declamación o la pronunciación (Solé, 1992). Entonces, la lectura como proceso no es tan sólo decodificación del código escrito, pues ello representa simplemente la tarea inicial para la adquisición de las habilidades lectoras. Por tanto, el proceso lector es un conjunto de actividades que exigen el acercamiento entre el lector y el texto, la apropiación del mismo y la búsqueda y construcción del significado

Conclusiones

A nivel didáctico, la apuesta educativa nacional se centra en un aprendizaje que involucre contextos variados, atención al desarrollo evolutivo, la lectura crítica y el lenguaje verbal y no verbal. En este sentido, el aprendizaje del lenguaje se interpreta atendiendo a los elementos epistemológicos y pedagógicos desarrollados a través de todos los Estándares de Competencia. En otras palabras, el aprendizaje del lenguaje sólo es posible si cada uno de estos elementos descritos son trasladados a la acción pedagógica. Sin embargo, las entrevistas y los diarios de campo reflejan un contexto único siempre caracterizado por el aula de clase, el uso de algún texto en lenguaje verbal y una lectura que no pasa del nivel comprensivo o interpretativo. De esta manera la competencia lectora en términos de apren-

dizaje se identifica con la acción decodificadora sin que se facilite la exploración de otros contextos, el lenguaje no verbal y la construcción crítica de la lectura.

Dado a que el aprendizaje en materia de competencia lectora se minimiza a lo expuesto, los métodos de enseñanza también se ven afectados. Por ejemplo, no se observa experiencias enriquecedoras que encajen dentro de los modelos descritos por los docentes como la pedagogía crítica, el constructivismo o el aprendizaje significativo. Tampoco se evidencia una acción centrada en una verdadera estimulación que exija a los estudiantes mayores esfuerzos atendiendo a los criterios de complejidad y abstracción. Así mismo, no se reconoce que la experiencia parta del aspecto socio-cultural de los sujetos pues los contextos son otros que en ocasiones se relacionan con la realidad de los estudiantes. Y por último, la variedad de materiales y recursos que de forma recurrente se expone en los Estándares de Competencia, se reduce al uso de los diferentes tipos de texto (cuento, mito, fábula, leyenda, entre otras) o a la utilización de videos que se refieren a estos textos. La música, el arte, las diversas formas simbólicas y el amplio margen de situaciones contextualizadas no son aprovechadas para direccionar un proceso lector atractivo, diferente y enriquecedor. Y en consecuencia, se verifica lo señalado por Lerner (1995) al indicar que “el tratamiento que suele hacerse en la escuela es peligroso porque corre el riesgo de asustar a los niños, es decir, alejarlos de la lectura en lugar de acercarlos a ella”.

Ahora bien, la evaluación desde los Estándares de Competencia infiere que esta debe atender tanto sistemas sígnicos verbales como no verbales, además de contextos comunicativos específicos. Esto se traduce en una observación y valoración permanente con amplia participación del docente y los estudiantes en donde se utilicen formas simbólicas, lenguaje verbal y una amplia multiplicidad de contextos. Las entrevistas y los diarios de campo muestran una actividad calificativa más no evaluativa, y ello se debe a la ausencia de los aspectos antes señalados. En consecuencia se examina la capacidad de comprensión sobre los textos de los estudiantes verificando

aspectos formales como entonación, pausa y fluidez, además de la habilidad para reconocer personajes, hechos e interacciones incluidos en los textos, pero no su capacidad para generar significados, la habilidad sobre el lenguaje no verbal, el acercamiento a las formas artísticas o los procesos cognitivos básicos ligados a la competencia lectora.

Referencias

- Dilthey W. (2015). La hermenéutica en el pensamiento; Recuperado de <http://documents.tips/documents/hermeneutica-dilthey.html>
- Goodman, K. (2002). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En: Ferreiro, E. y Gómez, M. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura (pp. 3-28). México: Siglo Veintiuno.
- Hymes, Dell. (1974) “Hacia etnografías de la comunicación” en: Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística. México.
- Jurado, Fabio (2014, Agosto). La lectura crítica: el diálogo entre los textos. Ruta Maestra, 8, pp.10-15.
- Jurado, Fabio (Febrero, 2014). Uso exclusivo de textos guía genera bajos niveles de lectura. Sitio web: <http://fabiojuradovalencia.blogspot.com.co/2015/04/uso-exclusivo-de-textos-guia-genera.html>
- Lerner, Delia (1995). ¿Es posible leer en la escuela? Ponencia presentada en el II Congreso Nacional de Lectura “Lectura-Escuela-Biblioteca”. Bogotá, Colombia.
- Lerner, Delia (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. España: S.L. Fondo de Cultura Económica de España.
- Martínez, A. (1990). Teoría Pedagógica: Una Mirada arqueológica a la pedagogía. Pedagogía y saberes. (1), p.1-8.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). Revista de Investigación en Psicología, 9, p.p.123-146.
- Ministerio de Educación Chile (2015). Plan Nacional de la Lectura 2015-2020. Chile.

- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Porlán, Rafael y Martín, José (2004). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*, Colección investigación y enseñanza, Díada editora, Sevilla, 2004.
- Pozo, J.I. Debate sobre Competencias y contenidos de aprendizaje. De FUHEM Sitio web: <http://www.fuhem.es/educacion/noticias.aspx?v=9354&n>
- Resultados Pruebas Saber (2016). Recuperado de: <http://www.icfesinteractivo.gov.co/resultadosSaberPro/>
- Solé, Isabel. (1992). *Estrategias de lectura*. Madrid: Graó.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de educación*, 59, pp. 43-61.
- Suárez, Á. Muñoz, J. M. Moreno. Godoy, M.J. (2010). *Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto*. Álabé, 3, p.18.
- Vygotsky, Lev. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. Barcelona.
- Zuluaga, Olga, L (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, Un objeto de saber*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, Olga, L. (1984). *El maestro y el saber pedagógico en Colombia*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Capítulo 9

Caracterización de las prácticas pedagógicas de lengua castellana en educación básica secundaria^{1*}

*Sandra Liliana Vivas Quintero²,
Hernán Darío Mancipe Luna³,
Andrea Johana Aguilar Barreto⁴* *

Resumen

En el presente documento, se abordan de forma detallada los procesos que se tuvieron en cuenta para la investigación que se realizó en un establecimiento educativo de la zona rural de la ciudad de Cúcuta, con la pretensión de caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes del área de Lengua Castellana en los grados de Básica Secundaria, con respecto a esta área fundamental del conocimiento, se consideran las teorías de dos autores entre otros, que aunque en los círculos científicos son contradictores, el Ministerio de Educación Nacional en sus Lineamientos Curriculares los coloca en un diálogo cordial con sus teorías. Uno es Noam Chomsky con su teoría de la Gramática Generativa Transformacional, que para la investigación se tiene en cuenta por la competencia lingüística del ser humano; el otro es Dell Hathaway Hymes quien aporta a la educación su Teoría de la Competencia Comunicativa. Estas teorías combinadas en los Estándares Básicos de Competencias para Lengua Castellana, es la apuesta nacional de educación por competencias. Para desarrollar esta propuesta, se aborda una investigación de Enfoque Cualitativo Integrado, guiado por el Paradigma Histórico Hermenéutico y para esto se usa como diseño

* Ver página siguiente.

- 1 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.
- 2 Magíster en educación de la Universidad Simón Bolívar. Especialista Gestión Educativa de la Universidad de Pamplona. Docente de primaria del Colegio Eustorgio Colmenares Baptista de Cúcuta. Correo: sandris879@hotmail.com
- 3 Estudiante de Maestría en educación de la Universidad Simón Bolívar. Especialista Gerencia en Informática de la Universidad Remington de Medellín-Colombia. Coordinador del Colegio Camilo Torres de Cúcuta. Correo: mac5_50@hotmail.com
- 4 Abogada, Universidad Libre. Administradora, ESAP. Licenciada en Lengua Castellana, Universidad de Pamplona. Doctora en Educación, UPEL. PhD (c), innovación educativa y TIC, Especialista en Orientación de la conducta, Universidad Francisco de Paula Santander. Especialista en Administración Educativa, UDES.

la Etnografía con un Método Micro Etnográfico. Por esta razón se toman como instrumentos de recolección de datos la entrevista a profundidad, el análisis documental y la observación directa.

Palabras clave: Prácticas pedagógicas, lengua castellana, formación en competencias.

Characterization of the Pedagogical Practices of Castilian Language in Secondary Basic Education

Abstract

In this document, are addressed in detail the processes that were considered for the research that was held in an educational establishment in the rural area of Cucuta city, with the aim of characterizing the pedagogical practices of teachers in the class of Spanish language in secondary basic grades, with regard to this fundamental area of knowledge, are considered the theories of two authors among others, although in scientific circles are contradictors, the Ministry of national education in its curriculum guidelines placing them in a cordial dialogue with their theories. One is Noam Chomsky with his theory of the grammar generative transformational, that for the research is has in has by the competition linguistic of the human being; the other is Dell Hathaway Hymes who brings to the education his theory of communicative competence. These theories combined in basic Spanish language skills standards, is the national education competency. To develop this proposal, is deals with a research of approach qualitative integrated, guided by the paradigm historical hermeneutic and for this is used as design it Ethnography with a method Micro ethnographic. For this reason the depth interview, documentary analysis and direct observation are taken as data collection tools.

Keywords: Pedagogical practices, language, skills training.

Introducción

En el presente capítulo, se abordan de forma detallada los procesos que se tuvieron en cuenta para el desarrollo de la investigación que se realizó en un establecimiento educativo de la zona rural de la ciudad de Cúcuta, con la pretensión de caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes del área de lengua castellana en los grados de básica secundaria, teniendo en cuenta que los docentes son actores protagónicos dentro del escenario de la formación.

El tema que guía este estudio, fueron las prácticas pedagógicas en la formación por competencias en el área de lengua castellana y siendo este tema de relevancia en el proceso de formación educacional, se tiene un poco olvidado como objeto de estudio; de esta manera, resulta conveniente abordarlo guiando la investigación hacia el objetivo de describir el desarrollo de las prácticas pedagógicas en la formación por competencias en el área de Lengua Castellana, en Básica Secundaria de una Institución Educativa pública del municipio de San José de Cúcuta, Norte de Santander, con el agregado que la descripción de dichas prácticas, permitirá generar nuevas investigaciones en torno a este tema con el fin de impactar la calidad de la educación colombiana.

Las prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza aprendizaje en Colombia, están enmarcadas dentro una política educativa y por esta razón se cree pertinente observar si los docentes en su quehacer tienen en cuenta estas políticas educativas en el momento de mediar entre los conocimientos y el estudiante, es decir, si sus prácticas pedagógicas apuntan a la apuesta formativa nacional por competencias, que claramente se encuentra descrita en los Lineamientos Curriculares para la enseñanza de la Lengua Castellana y el documento de los Estándares Básicos de Competencias de esta misma área, emitidos por el Ministerio de Educación Nacional.

Por lo anterior, este estudio tiene en cuenta algunas posturas teóricas, buscando dar rigor científico a la apuesta de caracterizar las prácticas pedagógicas y para tal fin se toma a la investigadora y auto-

ra de varios escritos, quien a nivel nacional marca la pauta en cuanto a prácticas pedagógicas se refiere, siendo una de las pioneras en la investigación en Colombia sobre este campo: la investigadora Olga Lucía Zuluaga Garcés, quien ha hecho un seguimiento permanente desde la década de los setenta a las prácticas pedagógicas en Colombia; sus obras y artículos científicos son base teórica que contribuyen para dar un fundamento epistemológico y una validez a los conceptos que se definen en este documento

Puesto que el objeto de estudio de esta investigación son las prácticas pedagógicas en el área de lengua castellana y con respecto a esta área fundamental del conocimiento, se consideran las teorías de dos autores, que aunque en los círculos científicos son contradictores, el Ministerio de Educación Nacional en sus lineamientos curriculares los coloca en un diálogo cordial con sus teorías y que para efecto de este estudio resultan pieza fundamental, puesto que estas teorías enmarcan la formación por competencias en esta área. Uno es Noam Chomsky con su teoría de la Gramática Generativa Transformacional, que para la investigación se tiene en cuenta por la competencia lingüística del ser humano; el otro es Dell Hathaway Hymes quien aporta a la educación su Teoría de la Competencia Comunicativa. Estas teorías combinadas en los Estándares Básicos de Competencias para Lengua Castellana, es la apuesta nacional de educación por competencias, siendo esto lo que el estudio pretende observar, si el docente los tiene en cuenta en su quehacer para potencializar las habilidades comunicativas de los seres humanos en proceso de formación.

Para desarrollar esta propuesta, se aborda una investigación de Enfoque Cualitativo Integrado, guiado por el Paradigma Histórico Hermenéutico y para esto se usa como diseño la Etnografía con un Método Micro Etnográfico. Por esta razón se toman como instrumentos de recolección de datos la entrevista a profundidad, el análisis documental y la observación directa.

La pretensión de caracterizar las prácticas pedagógicas del área de Lengua Castellana es una apuesta ambiciosa, por este motivo

el estudio busca ser lo más objetivo que el entorno y el contexto educativo lo permita, para que con esta investigación se empiece a marcar un camino en Norte de Santander sobre la importancia de indagar todos los ámbitos de la educación y sobre todo el quehacer docente, puesto que las prácticas pedagógicas constituyen una de las bases fundamentales para el mejoramiento de la calidad educativa en Colombia.

Marco teórico

Lengua castellana

Para el área de Lengua Castellana se abordan estándares desde diferentes competencias y una de ellas es basada en una teoría de un pensador afanoso por la lingüística, Noam Chomsky quien esboza La Gramática Generativa de un hablante-oyente (1957-1965), que se desenvuelve en una comunidad homogénea con similitudes marcadas, que permite generar y reconocer construcciones gramaticales. Para esta teoría Birchenall y Müller (2014) plantean que el ser humano nace con una estructura mental predispuesta con la capacidad de desenvolverse ágilmente en cualquier idioma en condiciones ideales, permitiendo así que la persona aprenda y domine el habla con poca instrucción.

En la cotidianidad educativa y en esferas comunes se tiende a hacer una similitud entre entender y comprender, lingüísticamente hablando. Birchenall y Müller (2014) dicen que no se puede confundir cuando se habla de la gramática generativa, entre competencia lingüística y actuación lingüística, ya que la competencia hace referencia a la habilidad que tiene el hablante-oyente para relacionar un determinado sonido a un significado conceptual así sea falso o verdadero pero que para su contexto tiene validez. Chomsky (1978, citado por Birchenall y Müller, 2014), expone que el ser humano tiene la capacidad innata de ligar un sonido con significado, permitiendo así identificar una estructura lingüística condicionada por el medio en el que se encuentre el individuo o también por sus principios ideológicos y a esto lo denominó actuación lingüística.

En los estándares básicos de competencias de lengua castellana, esboza que el lenguaje en el ser humano tiene doble valor (M.E.N., 2006, p. 18). Uno subjetivo y el otro social; el subjetivo es el que le permite al ser humano dar significancia gramatical a todo lo que lo rodea permitiendo la diferenciación y categorización del contexto, como también de él y los individuos, permitiendo así configurar su identidad, sus características que lo hacen único e irrepetible y qué posición ocupa en su ambiente socio-cultural buscando su apropiación y transformación.

Entonces, se vale decir que el ser humano usa el lenguaje para conceptualizar todo lo que lo rodea, que cuenta con la capacidad de interpretar todo lo que oye, y que con su cognición logra hacer un constructo abstracto al cual le da una significancia gramatical que exterioriza por medio de imágenes, palabras signos o gestos que le permiten la interacción con el contexto, haciéndolo parte de un entorno social y dándole un lugar en dicho entorno social.

A la luz de lo anterior y con respecto a lo expuesto, La Teoría Gramática Generativa permite que el individuo logre una significancia cognitiva lingüística para su propio contexto o en sus palabras, ideal, que sólo el individuo y su círculo social tendría la capacidad de entender, pero esta idea es poco comunicativa ya que se limita a un círculo ideal. Chomsky (1978, citado por Birchenall y Müller, 2014, p. 420). Se entiende a lo anterior desde la teoría de Chomsky, que la lingüística ayuda al hombre a exteriorizar su pensamiento, pero no a comunicarse, ya que esto es de poca importancia.

Las teorías de Chomsky y Hymes

Para Chomsky existe en el proceso de hablar o escribir tres momentos: el de estructurar la idea (cognición), el ordenarla que consiste en buscar las palabras (grafemas o morfemas) y por último exteriorizarla (hablar o escribir); es por esto que La Teoría Gramatical Global tiene gran influencia en los Lineamientos Curriculares del M.E.N. y sus Estándares Básicos de Competencia, ya que apunta a que el estudiante logre una comprensión y una producción buscando

con ello que desarrolle la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación, la formación del lenguaje alcanzando la consolidación de todos estos procesos con el continuo contacto con su medio socio-cultural, permitiendo así la adquisición y el desarrollo de nuevos aprendizajes, conocimientos y saberes (M.E.N., 2006).

Cabe precisar, que en Colombia a través del M.E.N. es tomada la teoría de Noam Chomsky, ya que ésta da especial consistencia y explicación en cómo el ser humano adquiere, comprende y produce el lenguaje, tipificándolo como un proceso natural regido por características universales. Esta teoría que tiene una trayectoria de más de sesenta años y a la fecha de hoy ha tenido pequeñas variaciones, está presente en los Lineamientos y los Estándares Básicos de Competencia para el área de Lengua Castellana; es evidente encontrar la influencia de esta teoría a la vez que comparte escenario con otras, que aunque a la luz de la cientificidad o el rigor del ojo científico de los investigadores, son concepciones que se interpelan o se oponen, se han combinado para cumplir la meta de educar y formar un ser humano holístico.

En consecuencia, el sistema educativo colombiano en el área de Lengua Castellana también incluye la teoría de Dell Hathaway Hymes, con su competencia comunicativa que al contrario de Chomsky, cree que la comunicación no es un proceso subyacente de la lingüística sino que es el proceso que hace posible evidenciar el buen uso de ésta, ya que el ser humano debe exportar con coherencia todos sus pensamientos para ser entendidos por quienes lo rodean y es lo que hoy día se conoce como la Sociolingüística.

Hymes cuestiona duramente la Teoría Lingüística de Chomsky (Gramática Generativa Transformacional), pero no la desecha, rescata de ella que el ser humano tiene la capacidad innata de adquirir un lenguaje sin mucha instrucción o adiestramiento en el buen uso de este término. Reconoce la concepción de unas características universales del lenguaje pero también hace una dura crítica cuando Chomsky se refiere a la actuación lingüística, que para Hymes es de

mayor relevancia por su postura sociolingüística y que Chomsky la considera “una adulteración de la competencia ideal” pero acepta que ningún otro lingüista consideró los procesos mentales que intervienen en la significación gramatical (Hymes y Bernal, 2010)

Para Hymes, es necesario que el hablante oyente de Chomsky tenga la oportunidad de contrastar lo que exterioriza (hablado, escrito o simbólico), con el medio social en el que se encuentra para denotar si es o no pertinente su uso, esto le debe permitir al ser humano desenvolverse en una sociedad heterogénea llena de imperfecciones que ponen a prueba diariamente su lenguaje y su capacidad de adaptabilidad, en este tiempo tan cambiante, en esta época donde la globalización ha permeado todos los círculos donde el ser humano se desenvuelve y donde ha dominado por mucho tiempo. Como por dar un ejemplo, a la fecha de hoy en Colombia se presenta el auge de la influencia estadounidense y se ha hecho necesario incorporar palabras (americanismos), que para un niño ya desde el momento que dice sus primeras palabras tienen una relevancia lingüística, pero esto no ha sucedido al azar, esto sucede porque se hace necesario interactuar con su contexto.

La competencia comunicativa expuesta por Hymes es alimentada por el contacto social con el contexto que rodea al ser humano (familiares, colegio, etc.), por la necesidad de transmitir todo lo que siente dependiendo del estado de ánimo en que se encuentre o la situación que en la actualidad está enfrentando o simplemente por las condiciones extrínsecas que la realidad le brinde; lo que hace funcional a la lengua es la vida social, la que permite la productividad y que lo bueno o malo que tenga el ser humano se manifieste de una manera natural siendo éstas condicionadas controladas por su contexto y su entorno social.

La enseñanza del área de Lengua Castellana que en Colombia tiene en cuenta los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencia, toman la concepción de Hymes sobre la Sociolingüística y le da suma importancia puesto que reconoce que el estudiante al interactuar con sus pares y demás actores del proceso

educacional genera nuevos conocimientos, le permite el afianzamiento de nuevos aprendizajes al hacer un contraste individual de sus concepciones con respecto a las de los demás, validando o refutando su concepción.

En los lineamientos curriculares, se esboza que la competencia comunicativa expuesta por Hymes, convierte el lenguaje en una herramienta pragmática (M.E.N., 1998) que le permite a los estudiantes un interactuar con su medio social para dar un uso real de lenguaje, lo que el Ministerio de Educación utiliza como eje pedagógico a fin de lograr en los estudiantes el desarrollo de las habilidades básicas del lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir; coloca estas habilidades en comunión con los planteamientos de Chomsky y Hymes para que el docente las haga dialogantes una con la otra y de esta manera su práctica pedagógica no se convierta sólo en un acto instruccional de transmisión de conocimiento, sino un verdadero acto de formación.

Sumado a lo anterior los lineamientos también mencionan que los seres humanos aprendemos la lengua por contacto social.

La lengua, como los códigos, no se enseña, se aprende; se aprende desde la interacción, en la necesidad del uso, en la práctica y en la participación en contextos auténticos; lo que no indica que no haya un conocimiento en el usuario sobre cómo funciona la lengua, pues todos los usuarios de una lengua tienen un conocimiento tácito de las reglas que la constituyen (M.E.N., 1998, p. 8).

Las teorías de Saussure y Zuluaga

Para el Ministerio de Educación, es importante que el ser humano en formación acceda a la lengua por el diario convivir con sus congéneres, por el interactuar en diferentes planos o escenarios sociales, de allí la importancia que el maestro desde su práctica brinde al estudiante diferentes ambientes que lo acerquen a su vida cotidiana. Saussure (2004) dice “La lengua es el conjunto de formas concordantes que toma este fenómeno en una colectividad de individuos y en una época determinada” (p. 119). Es decir, que los seres humanos

estructuramos el lenguaje con base en una carga social adquirida a través del interactuar natural en nuestro medio social.

Pero la lengua por sí sola no permite la realización total del individuo si no estuviera supeditada por el habla, siendo ésta la que permite el interactuar directo con sus semejantes y no semejantes (animales domésticos) en el acto de la comunicación o en la relación hablante oyente. “Hay reciprocidad permanente y que en el acto de lenguaje la lengua obtiene a la vez su aplicación y su fuente única y continua, y que el lenguaje es a la vez aplicación y generador continuo de la lengua” (Saussure, 2004, p. 119). De allí la importancia que tiene la práctica pedagógica de la Lengua Castellana orientada desde la apuesta educativa nacional, que invita al maestro a mediar conocimientos con realidades que viven sus estudiantes, es decir, a que el estudiante fortalezca su lengua por medio de un estudio real de su habla desde una perspectiva social y contextual. Porque Saussure (2004), dice “Para imponerse en la mente del individuo, la lengua debe recibir primero la ratificación de la colectividad” (p. 260)

Los estándares básicos de competencias del área de Lengua Castellana mencionan las habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir), y la potencialización de estas para garantizar una formación integral en el estudiante, desarrollando en ellos capacidades y competencias, siendo las habilidades comunicativas importantes en la práctica pedagógica para la proyección del estudiante a interactuar con su contexto y transformarlo. “Le permite establecer y mantener las relaciones sociales con sus semejantes, esto es, le posibilita compartir expectativas, deseos, creencias, valores, conocimientos y, así, construir espacios conjuntos para su difusión y permanente transformación” (M.E.N., 2006, p. 19). A lo anterior, es tarea fundamental del maestro a través de su práctica pedagógica fortalecer en el estudiante las habilidades comunicativas.

El maestro del área de Lengua Castellana en su práctica pedagógica, entre otras cosas, debe trazar como objetivo el desarrollar las habilidades comunicativas con el fin de garantizar a sus estudiantes el poder encajar en el momento histórico que esté viviendo, por lo

menos la importancia de cultivar la escucha, pues por medio de esta él tiene la posibilidad de aumentar su nivel cultural y social. Saussure (1945), dice “Cuando oímos hablar una lengua desconocida, percibimos bien los sonidos, pero, por nuestra incompreensión, quedamos fuera del hecho social” (p. 37). Y no sólo en otro idioma, en su misma lengua, solo que no reconoce la palabra porque está fuera de su lenguaje, entonces se bloquea y se aísla de la conversación a la vez que se anula la posibilidad de interactuar con su contexto y se pierde el poder del lenguaje, cerrándole las puertas de conocer y explorar nuevos mundos, nuevas culturas, tal vez perdiendo la oportunidad de mejorar su nivel socioeconómico.

Ahora, si se analiza con detenimiento, el escuchar supedita otra habilidad comunicativa como es el habla, puesto que si no reconocemos que estamos oyendo, difícilmente podremos hablar de ello. Es allí donde se ve más evidente la ruptura comunicativa. “Toda innovación ocurre de modo improvisado, hablando, y de ahí penetra o en el tesoro íntimo del oyente o en el del orador” (Saussure, 2004, p. 95), por esto la importancia que se incluya en la práctica pedagógica del área de Lengua Castellana el fortalecimiento de la cultura del habla, que le permita al estudiante ser un eje funcional en el interactuar con su medio y no haya la probabilidad que sea excluido del proceso comunicativo, por no contar con elementos variados que fortalezca su lengua.

El Ministerio de Educación Nacional, busca que los maestros en su práctica pedagógica incluyan herramientas para nutrir el proceso comunicativo de los seres humanos en formación, en el estudiante se debe fortalecer la capacidad de comunicarse con fluidez en distintos escenarios dominando variedad de vocablos para garantizar la pertinencia de su discurso, respecto al contexto en el cual se desenvuelve. M.E.N. (2006), expresa:

Los estudiantes, en este sentido están en condiciones de identificar el contexto de comunicación en el que se encuentran y, en consecuencia, saber cuándo hablar, sobre qué, de qué manera hacerlo, cómo reconocer las intenciones que subyacen a todo discurso, cómo

hacer evidentes los aspectos conflictivos de la comunicación, en fin, cómo actuar sobre el mundo e interactuar con los demás a partir de la Lengua y, desde luego, del Lenguaje (p. 25).

El maestro debe apuntar, en la enseñanza de Lengua Castellana, a ejercicios donde el estudiante explore su lengua, a que nutra su vocablo para fortalecer el habla y de esta manera cumplir con lo que a bien exige la razón de ser del área de Lengua Castellana. El maestro en procura de fortalecer el habla de los estudiantes debe promover en sus estudiantes el hábito de la lectura con el fin de consolidar en ellos las dimensiones del desarrollo humano, acercarlos más los conceptos de las ciencias y la tecnología, que reconozcan la importancia e influencia de otras culturas, además desarrollar en ellos la comprensión y análisis crítico de lo que leen, escuchan y ven (M.E.N., 2006). A lo anterior, es tarea primordial del maestro lograr que sus estudiantes desarrollen la criticidad para que vean con otros puntos de vista todos los acontecimientos y eventos a su alrededor y puedan en alguna etapa de su vida tomar decisiones acertadas para lograr una transformación positiva en ellos y en su entorno.

Las prácticas pedagógicas en Colombia, cobran una importancia innegable en el proceso de formación y por tal motivo son el objeto de estudio de esta investigación, por ser el crisol donde convergen la teoría y la práctica. Para Zuluaga (1999) es una noción que describe como:

La práctica pedagógica no debe ser pensada como sólo el momento en que el docente dicta su clase, sino la serie de actividades que suceden antes, durante y después del contacto docente-estudiante en la relación de formación académica, en consecuencia, es la puesta en escena de los elementos didácticos y pedagógicos con los actores del proceso, todo esto enmarcado por las normas y reglas del momento histórico en el que se encuentra viviendo, es decir, el contexto social que lo rodea y su realidad inmediata (p. 17).

El docente debe ser consciente que es el portador de un saber, es su deber buscar los canales más apropiados para que sus estudian-

tes construyan su propio saber con base en su orientación, el maestro no puede permitir que en su quehacer se evidencie una práctica instrumental de transmisión y reproducción de conocimientos, sino esta sea un interactuar de deconstrucción y construcción del saber, mediados por la comunicación interactiva y bilateral. Zuluaga rescata en sus postulados que el maestro debe en todo momento ser el mediador entre saber y estudiante y que en su práctica pedagógica se debe ver reflejada la unión entre pedagogía, didáctica y enseñanza, mediados por las necesidades institucionales y políticas, valores reseñados en los Lineamientos Curriculares del área de Lengua Castellana con el fin de hacer un cambio generacional a las prácticas pedagógicas tradicionalistas.

Con base en lo anterior, los lineamientos también enmarcan un vuelco total a la evaluación, destacando que esta es parte fundamental en los procesos de formación de los estudiantes y en la práctica pedagógica, ya que la evaluación permite replantear lo propuesto metodológica y didácticamente hablando. El Ministerio de Educación Nacional invita, al formular criterios de evaluación en el área de Lengua Castellana, que estos sean una construcción colectiva, pero a la vez presenta unas reflexiones para tener en cuenta

El M.E.N. (1998), para la evaluación de procesos, dice: “la teoría sin la acción es ingenua y la acción sin la teoría es ciega” (p. 68). Entonces el Ministerio de Educación concibe una evaluación permanente, haciendo presencia durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y no al final, las valoraciones sean la sumatoria de momentos de reflexión, análisis y retroalimentación, a la vez usando instrumentos que se encuentran a la vanguardia del momento histórico en que se halla la humanidad el cual devenga a un ser humano crítico y reflexivo, por lo tanto el maestro debe usar instrumentos dinámicos y pertinentes con el fin de visualizar en el estudiante todas sus competencias en todas sus dimensiones.

La didáctica en la Lengua Castellana se debe desarrollar con ahínco por ser ésta el medio usado para hacer llegar a los estudiantes tanto la epistemología como la pedagogía de dicha área. El concepto

de didáctica planteado por Zuluaga (1977) es: “provisionalmente señalada como la serie de procedimientos para enseñar, fundamentadas en teorías pedagógicas o educativas” (p. 9). La didáctica permite al maestro esgrimir estrategias para que al estudiante se le facilite abordar e incorporar conceptos, términos o cualquier otro elemento de un área específica

Es de importancia resaltar que la didáctica en Lengua Castellana debe pensarse de una manera ágil y dinámica, para lograr que la pedagogía surta el efecto que se busca en estudiante y no lo contrario, que se llegue a perjudicar la enseñanza por los titubeos epistemológicos o los que producen las concepciones de los maestros, “hay muchas preguntas para formular a nuestros procedimientos didácticos, preguntas que nos lleven a analizar cuáles son las formas de existencia del discurso pedagógico y, de los discursos que él regula, entre las prácticas sociales” (Zuluaga, 1977, p. 32). La pedagogía es la esencia que circunda la enseñanza y la didáctica permite que esa esencia penetre en la cognición del estudiante.

Zuluaga plantea que se tiende a confundir práctica pedagógica con pedagogía, siendo esta última un elemento inmerso en la primera junto con su institucionalización del saber, es decir, la manera en que los establecimientos educativos abordan el saber desde sus formas de producirlo o llegar a él. “La pedagogía va más allá de la manera de enseñar” (Zuluaga, 1999, p. 46). Es decir, la pedagogía sobrepasa a la didáctica; en los Estándares Básicos de Competencia se plantea una idea clara de la intencionalidad de la Práctica Pedagógica que es formar hombres y mujeres con la capacidad de conceptualizar su contexto real, de comprenderlo e interpretarlo, comunicándose e interactuando con sus semejantes con el fin de transformarlo y mejorar su vida y las de los demás.

De esta manera lo planteado por Zuluaga y conjugado con las apuestas nacionales en educación, dan una luz para seguir en el proceso de esta investigación, colocando de manera clara y concisa un punto de referencia que se debe tener en cuenta con intimo rigor científico para llegar a caracterizar las prácticas pedagógicas, sin de-

jar por fuera ninguno de sus elementos y dándole a cada uno de ellos un rol relevante en el proceso de formación de seres humanos en formación.

Metodología

Al ser este estudio una búsqueda por caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes de lengua castellana del nivel de básica secundaria, se ve inmersa la necesidad de explicar el todo de las vivencias sociales de los seres humanos como una característica innegable de las investigaciones de corte cualitativo integrado; por tal motivo éste fue el enfoque que guio los procesos en el estudio, tomando al docente como la unidad de un todo que es la educación tal como lo define Martínez (1998). “No se trata, por consiguiente, del estudio de cualidades separadas o separables; se trata del estudio de un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es” (p. 8).

Por tal motivo, se hizo pertinente que este estudio fuera abordado desde el Paradigma Histórico-Hermenéutico ya que la Hermenéutica es definida como la teoría y la práctica de la interpretación (Álvarez y Jurgenson, 2003) y este estudio se centra en interpretar la realidad del quehacer educativo en aras de caracterizarlo. Siendo la interpretación una cualidad de la mente humana, la cual pretende observar algo y buscarle significado (Martínez, 2006); lo anterior configura la ruta que permite hacer una introspección a la realidad educativa del establecimiento educativo, para observar cómo se desarrollan las prácticas pedagógicas del área de Lengua Castellana en Básica Secundaria, teniendo en cuenta las concepciones de los docentes, su didáctica y su metodología con el fin de prestar atención si estos se inscriben en la apuesta nacional de educación.

En la investigación cualitativa cobra gran importancia la información que los investigadores puedan acumular sobre el objeto de estudio, en el método etnográfico esta información es suministrada por quienes habitan o participan en las vivencia sociales del contex-

to donde se centra el estudio, en lenguaje técnico investigativo llamados informantes clave. “personas con conocimientos especiales, estatus y buena capacidad de información” (Martínez, 1998, p. 54). La información fue buscada también con el análisis documental el cual constituye una técnica que se usa en las investigaciones de corte cualitativo por versatilidad al momento de abordar el tema que guía el estudio puesto que permite que el investigador aumente su panorama y perspectivas frente a su objeto o población. Hurtado (1998) afirma “el proceso mediante el cual un investigador recopila, revisa, analiza, selecciona y extrae información de diversas fuentes, acerca de un tema particular (su pregunta de investigación), con el propósito de llegar al conocimiento y comprensión más profundos del mismo”(p. 90). Por esta razón y siendo las prácticas pedagógicas el tema que centra esta investigación, fue pertinente como punto de partida que se analizara el Proyecto Educativo institucional y los planes de área, asignatura y aula de Lengua Castellana de la educación Básica Secundaria, por cuanto se buscaba reconocer la pertinencia de los Estándares Básicos de Competencias de esta área con el trabajo que realizaba el docente en su práctica pedagógica.

Esto conllevó a adoptar en el estudio un diseño investigativo basado en la etnografía, puesto que se caracterizaron las prácticas pedagógicas del área de Lengua Castellana en Básica Secundaria de la institución educativa, las cuales sólo se pudieron observar en el diario quehacer de los docentes. Martínez (1998) dice: “etnografía significa la descripción del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas” (p. 29). Siendo los maestros un grupo de personas que conviven y tiene características vivenciales en común, se abordó este estudio desde la etnografía con un método micro etnográfico. Por otra parte, la micro etnografía es la encargada más explícitamente del estudio de fenómenos educativos y todos los procesos que se dan dentro de un establecimiento dedicado a la formación del ser humano.

Además se dio uso a la entrevista esta técnica permite el espacio al diálogo estrecho y propiamente dicho, donde el entrevistador

debe mantener el contacto objetivo con el entrevistado y el tema del objeto de estudio, sin pretender tampoco coartar el ímpetu del entrevistado y que pueda llegar a cohibir la expresión innata de quien es escuchado; algunos autores reconocen que la entrevista permite un doble propósito. “La entrevista tiene el doble propósito de reconstruir la perspectiva del grupo estudiado, al tiempo que obtiene información necesaria para responder el problema de investigación” (Bonilla y Rodríguez, 1997, p. 161).

Por otra parte, se usó la observación esta facilita que se llegue de una forma más directa a la fuente de información a la vez que se convierte en herramienta de validación y comparación entre lo analizado y lo que se está observando; de ahí que es importante que el investigador conozca los diferentes matices que le brinda la población a investigar para hacer una recaudación de datos más nutrida. “Ya que la mayoría de los acontecimientos son expresados o definidos con estructuras lingüísticas particulares, es decisivo que el etnógrafo se familiarice con las variaciones del lenguaje y del argot o jerga usados por los participantes” (Martínez, 1998, p. 63). Lo anterior, fue la intención que se tuvo adentrándose a los escenarios donde se vive la práctica pedagógica para identificar las estrategias metodológicas y recursos didácticos que los docentes del área de Lengua Castellana usan para aportar a la apuesta nacional para el mejoramiento de la calidad educativa.

Para la generación de conjeturas, se hizo uso de la técnica para el análisis de la información, como lo es la triangulación, la cual permite hacer una panorámica detallada de la información analizando cada uno de los datos recolectados y entrecruzando categorías de cada uno de ellos, con el fin de encontrar diferencias o similitudes entre estos. “La acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación” (Cisterna, 2005, p. 68).

Hallazgos

Para este proceso investigativo se tomó como base de tres categorías generales que delinear las prácticas pedagógicas en el área de Lengua Castellana: la epistemología, la pedagogía y la didáctica, todas estas enmarcadas desde las concepciones de los Estándares Básicos de Competencias para el área de Lengua Castellana los cuales constituyen la apuesta educativa nacional, es decir, la formación por competencias. Por lo anterior, la discusión se hace en torno a estas tres categorías generales con sus categorías base en contraste con las categorías inductivas que emergieron de la teoría epistemológica que rige la apuesta educativa nacional.

Epistemología

Conocimiento de las estructuras teóricas de la disciplina

En esta categoría base se tiene el innatismo entendido como el reconocimiento de la naturaleza lingüística con la que nace el ser humano, el cual le compete la indagación de pre saberes, de preconceptos, aptitudes y actitudes que los estudiantes tienen como propios. El innatismo es una categoría inductiva que emerge de la teoría de Noam Chomsky, gramática generativa (1957-1965), citado por Birchenall y Müller (2014) “Plantean que el ser humano nace con una estructura mental predispuesta con la capacidad de desenvolverse ágilmente en cualquier idioma” (p. 27). En la triangulación de datos el innatismo, en lo que respecta al análisis documental no fue tenido en cuenta, es decir, en la apuesta educativa institucional no fue contemplada; la observación arroja que sólo un maestro en una de sus clases trabajó esta categoría y en la entrevista nos muestra que tres maestros dicen en varias ocasiones que si abordan esta categoría y la trabajan en sus momentos de clase.

También en esta categoría base de la epistemología del área, emergió el valor subjetivo del lenguaje, donde se reconoce el lenguaje como herramienta de apropiación de la realidad. “la competencia hace referencia a la habilidad que tiene el hablante oyente para rela-

cionar un determinado sonido a un significado conceptual así sea falso o verdadero, pero que para su contexto tiene validez” (Chomsky, 1957-1965, citado por Birchenall y Müller, 2014, p. 27). El valor subjetivo del lenguaje tiene un gran protagonismo en la apuesta educativa institucional puesto que hace presencia en el plan de área de Lengua Castellana y en el proyecto educativo institucional en varios apartes, así lo deja ver el análisis documental; lo contrario sucede con los datos arrojados por las observaciones y las entrevistas en las cuales no se evidencia ninguna recurrencia.

Conocimiento de las estructuras internas de las teorías

En cuanto al conocimiento de las estructuras internas de las teorías, se desglosa la categoría emergente “actuación lingüística” la cual trata de las diferentes expresiones lingüísticas en procesos de producción textual y comunicación que el estudiante vivencia en cada uno de los momentos pedagógicos, “El ser humano tiene la capacidad innata de ligar un sonido con significados, permitiendo así identificar una estructura lingüística condicionada por el medio en el que se encuentre el individuo o también por sus principios ideológicos” (Birchenall y Müller, 2014, p. 27). Por lo tanto, la escuela debe brindar espacios aptos para que el estudiante afie y fortalezca el reconocimiento de estructuras lingüísticas, con el fin de desarrollar la habilidad de comunicarse con el otro de forma lógica y coherente.

La actuación lingüística en el colegio, se evidencia en un primer momento en su plan de área de Lengua Castellana, el cual orienta que en las actividades desarrolladas en clase deben, entre otros aspectos, permitir que los estudiantes vivencien las estructuras lingüísticas para que él haga una introspección y buen uso de ellas. Según las observaciones realizadas, es poco o casi nulo lo que hacen los maestros para contribuir a la categoría actuación lingüística, ya que según la evidencia arrojada por los diarios de campo, sólo dos maestros lo realizan en los grados a su cargo; por lo tanto se presume que el resto de estudiantes de los grados donde no enseñan estos maestros tampoco se trabaja la actuación lingüística en las clases, aunque

en la entrevista los maestros manifiestan que sí desarrollan en sus clases la actuación lingüística. La recurrencia de los entrevistados deja ver: “luego viene ya la actividad escrita donde ellos expresan ya su interpretación personal e igualmente lo del docente” (Entrevista maestro 1, 2016).

También en la categoría base “conocimiento de las estructuras internas de las teorías” se encuentra la categoría inductiva “el lenguaje como medio de expresión”. Esta categoría emerge del análisis documental más exactamente del aparte de la filosofía de la Lengua Castellana expuesta en el plan área y al analizar la triangulación se evidencia que esta categoría no es contemplada y tampoco trabajada por los maestros, así lo dejan ver la entrevista y los diarios de campo.

Concepción de la disciplina que orienta los estándares

Los estándares básicos de competencias, buscan que la educación en Colombia se dirijan hacia el camino de la formación de un ser que sea capaz de desenvolverse en cualquier contexto y que por ello tenga la capacidad de transformar ese contexto. De acuerdo con lo anterior, una de las categorías inductivas es “relación y transformación del entorno”, la cual en la aplicabilidad se traduce en que el ser humano en formación se reconoce y transforma su entorno a través del lenguaje; esta categoría según los datos arrojados por el análisis documental en la institución educativa es contemplada, tanto en el Proyecto Educativo Institucional como en el plan de área de Lengua Castellana, es decir al colegio le interesa que su egresado tenga una visión dinámica de sí mismo con el fin que sea capaz de enfrentar su entorno sociocultural y además de eso sea quien lo transforme positivamente.

Según la evidencia escrita que se encuentra en la información arrojada por la triangulación, caso contrario sucede con el maestro que en su quehacer educativo en lo que respecta a la relación enseñanza aprendizaje no contempla la relación y transformación del entorno por medio del lenguaje; esto se dice a raíz que al momento de analizar los diarios de campo no se evidencia que el maestro encami-

ne su clase hacia la puesta en escena de dicha categoría y en cuanto a la entrevista sólo un maestro en su discurso comenta algo respecto a lo anterior, pero en sus clases no se evidenció dicha práctica.

Dentro de los lineamientos educativos institucionales también se encuentra la “lectura crítica”, característica esencial para la formación en competencias. “se apunta a que se llegue a leer entre líneas, a ver más allá de lo evidente, para poder así reinterpretar el mundo” (M.E.N., 2006, p. 25). Esta categoría se evidenció en el plan de área tras el análisis documental, lo que respecta a lo evidenciado en la observación, se puede decir que sólo un maestro reporta que en sus clases aborda la lectura crítica, pero la entrevista no lo corrobora notando incoherencia en lo que el maestro dos responde a algunas preguntas de la entrevista y lo que se pudo observar en sus clases.

Los maestros del establecimiento educativo público en sus concepciones, contemplan categorías supeditadas a la apuesta educativa nacional, dentro de las categorías que le atañen a la razón de existir del maestro, la cual se reconoce para este estudio como “el deber ser del maestro” la cual se refiere a las cualidades necesarias para un maestro que forma en competencias. En cuanto a esta categoría inductiva, la triangulación arroja información completa, ya que se puede evidenciar que según todos los datos adquiridos por los instrumentos, los maestros cuentan con condiciones imprescindibles para desarrollar la apuesta educativa nacional.

Pedagogía

Ideal de formación

En esta categoría base, se encontró con cierta recurrencia la categoría inductiva llamada “apoyo al proyecto de vida” la cual es el acompañamiento que se hace desde el aula para que el individuo planifique su propio proyecto de vida. Al igual que ciertas categorías anteriores, la institución educativa la contempla en su plan de área, algunos maestros la manejan en sus concepciones y en su discurso pero al momento que se contrasta con los diarios de campo se nota que no se vivencia en las aulas de clase.

Implicación social de la formación

La epistemología de la lengua castellana según los estándares, reconoce que el lenguaje tiene para los seres un doble valor, el subjetivo y el social; el primero le permite al ser humano apropiarse de lo que lo rodea, es decir, de su contexto con el fin de contrastar cuanto ve y denotar sus características que los hacen distintos; el segundo el social, que le permite a los seres humanos interactuar con su congéneres y de esta forma intercambiar saberes y aprendizajes entre otras cosas fundamentales para el desarrollo del ser humano (M.E.N., 2006, p. 18). Por lo anterior, para este estudio se cuenta con la categoría inductiva “interacción social”, con el fin de indagar si en la práctica pedagógica de los maestros de Lengua Castellana del establecimiento educativo se incluye como estrategia de enseñanza aprendizaje el interactuar con los demás para afirmar lazos de amistad, para contrastar y debatir conocimientos y aprendizajes, es decir, para dar la oportunidad de validar con los pares su visión del mundo.

En el establecimiento educativo según los resultados analizados en la triangulación, se puede decir que los documentos que guían la apuesta educativa institucional como lo es el plan de área y el plan de asignatura del área de Lengua Castellana, contemplan la interacción social. Esto guarda coherencia con lo observado en las clases ya que los diarios de campo permiten notar que la mitad de las clases observadas refleja que los maestros incluían en su trabajo de aula la interacción social como estrategia didáctica para el desarrollo de actividades; caso contrario dejan notar las entrevistas pues según las respuestas de los maestros, sólo dos de éstos tienen en su discurso el hecho de permitir que los estudiantes interactúen con sus compañeros.

Según la información tomada de la triangulación de los datos arrojados por el análisis documental del establecimiento educativo, se observa que en su proyecto educativo institucional plasma la intención de fortalecer la convivencia escolar en varios de sus apartes, como por ejemplo: “Un estudiante capaz de responder por sus actos manteniendo un comportamiento virtuoso y justo de sus re-

laciones con la naturaleza y los demás” (Camito, 2014, p. 275). De la misma manera las observaciones dan testimonio que los maestros en sus clases buscan fortalecer en sus aulas la convivencia escolar para mantener el orden y la disciplina, hacen un esfuerzo para que sus estudiantes logren una interacción cordial y respetuosa “Algunas veces la docente pidió silencio para que no interrumpieran a los demás” (Diario de campo 1, 2016). Se puede ver que los maestros buscan mantener a sus estudiantes en un ambiente de respeto; pero en la entrevista se presenta de nuevo el caso que sólo un maestro hace referencia a esta categoría, mientras que los otros no puntualizan en ella.

Didáctica

Aprendizaje

La primera categoría inductiva que se encuentra es “maestro mediador” la cual se centra en un maestro con la capacidad de guiar al estudiante para que se acerque al conocimiento y sea gestor de sus propios aprendizajes, el maestro debe ser quien permita la simbiosis estudiante, conocimientos y aprendizajes con el fin de lograr el ideal de la apuesta educativa nacional. Lo anterior se evidencia al analizar los diarios de campo los cuales permiten ver que en las clases los maestros hacen despliegue de las características que tiene un maestro mediador “empieza con la lectura de la teoría, intercalando con algunos estudiantes en dicha lectura, a medida que los demás también leen mentalmente en algunos momentos y otros en voz alta. A medida que leen, la docente explica en qué consiste” (Diario de campo 3, 2016).

También la entrevista permite evidenciar la disposición que tiene el maestro para esta categoría, es decir, esta categoría es la esencia de los maestros que hicieron parte de los informantes clave. “Bueno yo a veces hago de orientador, a veces hago de mamá de ellos, a veces hago de consejera, todo dependiendo del contexto. Pero uno debe combinar estas partes sin dejar de ser docente” (Entrevista maestro 2, 2016).

En el ideal de formación también se encuentra la categoría inductiva “generación de conocimientos”, emergente de la apuesta educativa nacional con el fin que el lenguaje sea usado como facilitador de herramientas para conocer y descubrir nuevos aprendizajes. M.E.N. (2006) “la formación en lenguaje debe ofrecer las herramientas necesarias al individuo para desarrollar su capacidad de producir nuevos signi cados o, si se quiere, nuevos conocimientos, que sean inteligibles y sustentados” (p. 22). Esta categoría inductiva es tomada en cuenta por el Colegio según el análisis documental en el proyecto educativo institucional “planteando dentro de sus postulados varios estadios de desarrollo, a través de los cuales atraviesan los individuos, a saber: el pensamiento nocional, el conceptual, el formal, el categorial y el científico” (p. 48)

También se evidencia esta categoría en los momentos pedagógicos con bastante recurrencia en las clases del maestro dos. Así lo permiten evidenciar los diarios de campo, lo cual genera una contradicción posterior, ya que este mismo maestro en sus concepciones conocidas en la entrevista, no contempla esta categoría pero si se evidencia con gran peso en su relación educativa enseñanza aprendizaje con los estudiantes de los grados donde trabaja.

La apuesta educativa nacional, también busca que los estudiantes en el transcurso de su formación o del paso por el sistema educativo procuren dar uso a todas sus potencialidades y la mente no es la excepción, los “procesos cognitivos” en el ser humano son determinantes para el alcance de cualquier meta u objetivo. “Comprensión y producción suponen la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación. Así entonces, una formación en lenguaje presume el desarrollo de estos procesos mentales” (M.E.N., 2006, p. 20). De esta categoría inductiva, se evidencia presencia en el quehacer del maestro en el colegio, lo anterior con base en la información arrojada de la triangulación.

En el análisis documental se evidencia que los procesos cognitivos son tenidos en cuenta en los documentos que rigen la apuesta

educativa institucional (P.E.I., Plan de área y plan de asignatura), los maestros la contemplan en su concepción en lo expresado en las entrevistas. Entrevista maestro 3 (2016) donde se expresa:

Ahora, el propósito fundamental y lo que me he propuesto es antes de que él tenga de pronto un concepto específico de algo, lo que yo espero es que se prepare en la parte de comprensión lectora; teniendo la comprensión lectora yo creo que de ahí parte hacia cualquier área, a cualquier saber, entonces ese es el propósito en que yo me he medido y en que yo pues he puesto mi trabajo.

Métodos de enseñanza

Según la apuesta educativa institucional, los estudiantes deben desarrollar la criticidad y no sólo en la lectura, sino en todo lo que a su vida respecta. Es por esto, la institución educativa pública en el plan de área de Lengua Castellana estructura como estrategia de enseñanza el aprendizaje significativo. Camito (2015) expone que “es importante que el estudiante comprenda lo que hace, sepa por qué lo hace y entienda la relación entre lo que aprende y su desarrollo como persona” (p. 25). Con relación al aprendizaje significativo y según los diarios de campo, sólo un maestro en una de sus clases hace un ejercicio donde se pudo evidenciar características de este modelo, pero al momento de abordar a los maestros en la entrevistas todos dicen trabajar éste como una estrategia metodológica que guía el trabajo desarrollado en sus clases.

La apuesta educativa institucional contempla en sus principios, que los estudiantes deben ser gestores de sus propios conocimientos con la ayuda del maestro y de esta manera afianzar en su ser la autonomía “La Pedagogía Conceptual permite que el estudiante desarrolle el trabajo escolar por sí sólo y descubra que puede aprender y que el aprender no es algo difícil ni tedioso” (Camito, 2014, p. 48). Con esto se busca que los estudiantes desarrollen la capacidad de autoregularse y aprender a partir de sus propias necesidades y capacidades y aunque así lo contempla el proyecto educativo institucional, esto no se observa en sus clases ya que según la evidencia arrojada

por los diarios de campo sólo en una clase el maestro abordó esta categoría inductiva.

Evaluación

En el desarrollo de esta investigación y en el proceso de análisis documental emergió la categoría “preparación para evaluaciones externas”, la cual busca evidenciar si en el proceso enseñanza aprendizaje el maestro brinda las herramientas necesaria para que los estudiantes aborden y tengan buenos resultados en las pruebas censales que presenta en el transcurso de vida escolar. Dicha categoría también se encuentra incorporada en la apuesta educativa institucional en el plan de área y en el plan de aula. “Además proyecta el área de Lengua Castellana como pilar fundamental en el mejoramiento de las pruebas ICFES y SABER de la Institución” (Camito, 2015, p. 3). Lo anterior permite reconocer que el Colegio público tiene en sus lineamientos educativos institucionales el mejoramiento de las evaluaciones externas.

Respecto a las clases existe una disonancia con la apuesta educativa institucional, ya que por la evidencia arrojada en la observación y las entrevistas se reconoce que esto no se está llevando a cabo a la hora de trabajar con los estudiantes. En primer lugar, los diarios de campo dan cuenta que sólo en dos clases el maestro tres y el maestro cuatro incorporan al trabajo de aula esta exigencia curricular; en segundo lugar, según demuestran las entrevistas de los mismos maestros tres y cuatro, allí expresan su compromiso y laboriosidad para con esta categoría. “prepararlos a que la respondan con tranquilidad, que descubran las cosas en la prueba, no a que se tensionen por responder una pregunta. Es más por el manejo del instrumento que por el trasfondo de la prueba” (Entrevista maestro 4, 2016). A lo anterior cabe decir que son los mismos maestros quienes reconocen que estos procesos no se están llevando en toda la institución. “Esto no se está trabajando como política institucional, sino a manera personal he tratado de hacer ese aporte para los estudiantes” (Entrevista maestro 3, 2016).

En cuanto a la evaluación en el aula, el análisis documental permitió emerger una categoría llamada “evaluación para el aprendizaje” evidenciada en el plan de área de Lengua Castellana. “la evaluación debe ser un proceso de comunicación bidireccional, activa, encaminada a retroalimentar el proceso educativo” (Camito, 2015, p. 26). Con lo anterior el plantel educativo público busca que la evaluación no sea el fin de verificación de aprendizajes sino el camino para mejorar el proceso de aprendizaje. Esta categoría es poco recurrente en lo observado en clase, ya que sólo los maestros uno y cuatro integran en sus clases la evaluación para el aprendizaje. En las clases, estos dos maestros realizan las evaluaciones desarrollando talleres, en otros caso con ejercicios los cuales los estudiantes son los que verifican los aciertos de sus compañeros trabajando la coevaluación (Diarios de campo 2 y 5, 2016). Caso contrario lo que permite ver los resultados de la entrevista en la cual todos los maestros expresaron conocer y abordar esta categoría.

Me gusta evaluarlos como te dije, con libro abierto, vamos a revisar una tarea, esta actividad la vamos a hacer y le calí có a los diez primeros o hago que ellos mismos hagan la competencia y así los evalúo yo, cosa tal que cuando ellos se rajen en la vida real yo pueda tener otros resultados (Entrevista maestro 2, 2016).

En el colegio público los maestros reconocen que la evaluación para el aprendizaje es una práctica más funcional para verificar competencias, pero a la hora de colocarlo en escena hay poco compromiso con esta categoría.

En el proceso de la sistematización de la información obtenida con cada uno de los instrumentos, tomaron fuerza algunas categorías emergentes que es de relevancia tenerlas en cuenta con el fin de dar respuesta al objetivo de esta investigación y a las preguntas que fueron suscitadas en el desarrollo de esta misma. La primera categoría que emergió fue: “aproximación a la formación en competencias” y se refiere al acercamiento que se hace en el proceso para el desarrollo de capacidades con el fin de facilitar la participación del individuo en diferentes contextos comunicativos, es decir, todo

aquello que el maestro hace consciente o inconscientemente y que está contribuyendo a la formación en competencia, pero que no se consolida aún como una verdadera formación en competencias porque los procesos no son abordados en su totalidad.

La segunda categoría que emergió fue “conceptualización, mecánica y memorística la cual es la enseñanza tradicional alejada de la apuesta educativa nacional” (de ahora en adelante se toma como educación tradicional), es decir, es toda práctica que los maestros hacen en los momentos pedagógicos de enseñanza aprendizaje que van en contra vía de lo que contempla la apuesta educativa institucional y se enmarcan en una enseñanza que no contribuye a que los estudiante desarrollen capacidades y sean competentes para enfrentar alguna eventualidad en su vida escolar o en su vida cotidiana.

Estas dos categorías inductivas fueron ubicadas para la triangulación en la categoría general de la epistemología, en la subcategoría base de concepción de la disciplina que orienta los estándares y aunque podrían hacer presencia en otras categorías, se vio pertinente su ubicación allí ya que la primera refuerza o fortalece las concepciones que guían esta investigación y la otra contraria a todo lo que en cuanto a formación en competencias se refiere; es decir, es una opacidad a los principios y lineamientos que rigen la formación en competencias en Colombia.

En la triangulación de la información arrojada por los instrumentos, la categoría de educación tradicional se muestra con gran frecuencia o saturación en la sección que corresponde al análisis documental en el plan de asignatura y en el plan de aula, documentos que en el plantel educativo son elaborados por los maestros de Lengua Castellana, mientras que la aproximación a formación en competencias es contemplada en todos los documentos que fundamentan la apuesta educativa institucional. Al abordar el análisis de los diarios de campo que se nutrieron de las observaciones hechas en las aulas de clase y otros espacios pedagógicos los maestros en sus clases conjugan la educación tradicional con algunos requerimientos de la

formación en competencias o en lo que se conoce para este estudio, la aproximación a formar en competencias.

En la entrevista, los datos arrojados por la triangulación dan cuenta que la mayoría de maestros en sus concepciones aún conservan características de la educación tradicional, en sus respuestas se nota que todavía están llegando a sus clases con la seguridad que son quienes tienen el conocimiento y que es deber del estudiante tomarlo y reproducirlo como él lo dice, por ejemplo: “les hago ejercicios hasta que él entienda lo que hizo y lo haga bien, por qué no lo hizo bien. Vamos a repetirlo, a volverlo hacer” (Entrevista maestro 2, 2016). A lo anterior se suma que los maestros también son conscientes que existen unos lineamientos educativos nacionales que sugieren cambiar la concepción de la enseñanza, así da evidencia la entrevista cuando el maestro dice: “A mí me gustaría que el chico saliera, hablara bien, que se expresara bien y dijera: ¡hombre! Esto me lo enseñó la profesora de español, que lo que aprenda le sirva para la vida” (Entrevista maestro 2, 2016).

Conclusiones

Las prácticas pedagógicas para la formación en competencias desde el área de Lengua Castellana en la Educación Básica Secundaria de la Institución Educativa pública de Cúcuta presentan debilidades, ya que algunos de los maestros objeto de estudio evidencian de forma escasa la articulación de la pedagogía y la didáctica requerida en las clases, para lograr que los estudiantes desarrollen capacidades que les permitan tomar posesión de su realidad y su contexto con el fin de transformarlo positivamente. Los maestros, aún se muestran con un carácter autoritario, las clases en variados momentos son monótonas y poco permiten la participación de los estudiantes; es así como, en muy pocas oportunidades contemplan otros escenarios distintos al aula de clase para el desarrollo de sus momentos pedagógicos y sus evaluaciones se convierten en diversas ocasiones en un método de control o represión con el fin de obtener calificaciones lo

cual ejecutan con cierta rigurosidad por ser un lineamiento que consideran de estricto cumplimiento.

Los maestros aún centran su práctica pedagógica en ejes temáticos y poco se alejan de ese esquema; cabe aclarar que esto posiblemente sucede porque de igual manera los lineamientos educativos del Colegio aún están fundamentados en ejes temáticos y no en los estándares como lo requiere la formación en competencias.

La apuesta educativa institucional, aunque contempla algunos lineamientos que guían la formación en competencias, no se evidenció en el proceso investigativo, puesto que la epistemología que fundamenta el modelo pedagógico que guía las prácticas pedagógicas del plantel educativo público se desarrollan de forma particular y la articulación coherente entre ésta y el ideal de formación se hace difícil de encontrar. Además, los documentos que estructuran el plan de estudios poco tienen en cuenta la apuesta educativa de la institución puesto que en sus concepciones pedagógicas, didácticas y evaluativas desconocen en gran manera el modelo pedagógico institucional.

En cuanto a las concepciones del área, tanto epistemológicas, pedagógicas como didácticas, se puede decir que los maestros reconocen que el área de Lengua Castellana es un eje fundamental para mejorar todos los procesos educativos y que al lograr la interdisciplinariedad de ésta con otras áreas se fortalecerá el aprendizaje de los estudiantes. Además, se puede decir que los maestros del colegio público tienen sentido de pertenencia con respecto a su área y a la institución educativa, pero aún se enmarcan en una pedagogía de corte tradicional de manera frecuente, donde se hace necesaria una mirada más amplia hacia un aprendizaje recíproco y bidireccional entre maestro y estudiante.

Con respecto a los saberes pedagógicos, los maestros del establecimiento educativo público tienen una formación que responde al perfil en el área, la cual les permite concebir elementos básicos de la epistemología y la pedagogía de la Lengua Castellana. Sin embargo, la didáctica utilizada en sus clases aún se aleja en diversos momentos de la apuesta formativa, lo cual no les ha permitido posesionar el

área en el lugar que ellos la quisieran tener en la institución educativa. Así mismo, les es difícil en los procesos de enseñanza, generar en sus estudiantes los desarrollos que ellos contemplan en sus ideales y concepciones, es decir, los maestros aunque dominan teóricamente el área de Lengua Castellana, al momento de implementarla carecen frecuentemente de manejo y recursos didácticos que le aporten el dinamismo que requiere la enseñanza en estos tiempos y contextos.

Este proceso investigativo además permite decir, que la labor del docente requiere de un compromiso incondicional, que sus prácticas pedagógicas deben tributar a los requerimientos epistemológicos, pedagógicos y didácticos que contemplan los objetivos del área objeto de estudio para su implementación; el maestro tiene en sus manos la tarea de lograr que el estudiante responda eficientemente según las necesidades propias y las que la sociedad a través de sus distintos escenarios y estamentos esperan y debe comprender que aunque a veces sus intentos no arrojen todos los resultados esperados, es precisamente la propia evaluación y el deseo constante de mejora, lo que le hace mantener la pasión por enseñar.

Además, es poco lo que se puede abarcar en un solo estudio investigativo y se hace necesario ahondar en las prácticas pedagógicas de los otros maestros de las instituciones educativas públicas para tener una panorámica amplia de cómo se dan esas prácticas en las otras áreas y en los otros niveles, con el fin de reorientar la labor formativa mediante una propuesta acorde a las necesidades educativas y que permita mejorar los diferentes procesos que se dan en el plantel.

Este proceso investigativo también permite concluir, que en lo que respecta a la propuesta educativa nacional, el estado colombiano por medio del Ministerio de Educación Nacional ha brindado los espacios y las herramientas necesarias para implementar dicha propuesta. La página del Ministerio de Educación contiene guías y documentos donde se brinda fundamentación teórica y técnica para que los maestros y las instituciones fortalezcan la formación por competencias en los estudiantes, pero aún se requiere que con mayor frecuencia y compromiso el colegio público a través de la práctica

pedagógica de sus maestros, hagan uso de dichos recursos para lograr que los procesos educativos se alineen con la apuesta educativa nacional.

Por último, este estudio investigativo abre una reflexión epistemológica frente a la realidad actual de las prácticas pedagógicas en Lengua Castellana y coloca de manifiesto las diferentes posturas personales y profesionales de quienes laboran en el área, lo cual suscitará procesos de autoevaluación y seguimiento en búsqueda del mejoramiento continuo.

Referencias

- Álvarez, J. L., y Jurgenson, G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.
- Barrera, J. H. (2000). *Metodología de la Investigación Holística*. Caracas: Fundación Sygal.
- Birchenall, L. B., y Müller, O. (2014). La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del Inicio a la Actualidad. *Lenguaje*, 417- 442. Recuperado el 07 de Agosto de 2015, de <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n2/v42n2ao8.pdf>
- Bonilla, E., y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Grupo editorial norma.
- Camito, C. (2014). *Proyecto Educativo Institucional*. Cúcuta, Norte de Santander, Colombia.
- Camito, C. (2015). *Plan de Área*. Cúcuta, Norte de Santander.
- Cisterna, F. (2005). Categorización Y Triangulación Como Procesos De Validación Del Conocimiento En Investigación Cualitativa. *Theoria*, 61-71. Obtenido de <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf>
- Hurtado, J. (1998). *Metodología de la investigación holística*. Caracas: Sygal.
- M.E.N. (1998). *Lineamientos Curriculares Lengua Castellana*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- M.E.N. (2006). *Estándares Básicos de Competencia de Lengua Castellana*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- Martínez, M. (1998). La investigación cualitativa etnográfica en educación manual teórico práctico. México: Trillas s.a.
- Martínez, M. (2006). La Investigación Cualitativa (Síntesis conceptual). Revista de investigación en psicología, 123 - 146. Recuperado el 17 de Agosto de 2015, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2238247>
- Saussure, F. D. (2004). Escritos sobre lingüística general. Barcelona: Gedisa.
- Zuluaga, O. L. (1977). Didáctica y Conocimiento. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O. L. (1999). Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber. Bogotá: Universidad de Antioquia.

Capítulo 10

La mediación, la motivación y el contexto en el proceso lectoescriptor¹

*Kattia Magred Sepúlveda Rodríguez²,
Jovany Gómez Vahos³,
María Susana Marlés Herrera⁴*

Resumen

El presente capítulo, es fruto de una investigación que tuvo como propósito, reconocer la influencia que tienen los contextos escolar y familiar en el proceso lectoescriptor de niños de preescolar de una institución educativa pública. Los resultados presentados aquí dan cuenta de dos de las categorías de análisis que direccionaron el proceso de recolección, sistematización y análisis de la información: la mediación y la motivación. La investigación fue abordada a partir del paradigma histórico hermenéutico, a través de un enfoque cualitativo y un diseño etnográfico. Los informan-

-
- 1 Capítulo resultado de la investigación: “Contextos influyentes en el proceso lectoescriptor del niño de preescolar articulados a su transformación integral”, con el apoyo de la Maestría en Educación de la Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta.
 - 2 Licenciada en Biología y Química. Candidata a Magíster en Educación. Docente de Preescolar. kattiasr@gmail.com
 - 3 Licenciado en Filosofía. Especialista en Gerencia Social, Especialista en Práctica Pedagógica Universitaria. Magíster en Práctica Pedagógica. Miembro del Grupo en Investigación Educación, ciencias sociales y humanas, Universidad Simón Bolívar, Cúcuta. Colombia. Jgomez86@unisimonbolivar.edu.co
 - 4 Administrador público, Magíster en Ciencias Políticas. Investigadora Grupo de investigación Altos Estudios de Frontera (Alef). marlesherrera.susana@gmail.com

tes claves fueron 5 docentes de preescolar y 10 madres, para el caso de este capítulo, se presentan únicamente los resultados referidos al proceso realizado con las docentes. Se utilizaron como técnicas de recolección de información, la observación no participante y la entrevista semiestructurada. Los hallazgos obtenidos dan cuenta de la importancia que las dos categorías estudiadas tienen en el proceso lectoescriptor del niño y reconocen que las visiones de los maestros aún se enmarcan en las lógicas de la lectura como un escenario de decodificación y no de construcción

Palabras clave: Proceso lectoescriptor, mediación, motivación.

Mediation, Motivation and the Context in the Lecturing Process

Abstract

The present chapter is the result of an investigation aimed at recognizing the influence that the school and family contexts have on the literacy process of pre-school children in a public educational institution. The results presented here report two of the categories of analysis that guided the process of data collection, systematization and analysis: mediation and motivation. The research was approached from the historical hermeneutic paradigm, through a qualitative approach and an ethnographic design. The key informants were 5 pre-school teachers and 10 mothers, for the case of this chapter, only the results related to the process carried out with the teachers are presented. Non-participant observation and semi-structured interviews were used as data collection techniques. The findings show the importance of the two categories studied in the reading process of the child and recognize that the visions of teachers are still framed in the logic of reading as a scenario of decoding and not construction.

Keywords: Literacy process, mediation, motivation.

Introducción

El acercamiento del niño al proceso lectoescritor en el contexto escolar, resulta una de las experiencias más relevantes en su desarrollo inicial. La manera en que esta se dé, puede contribuir de forma positiva o negativa al logro de los aprendizajes necesarios para dicho proceso.

El estudiante es hoy reconocido como un ser activo, que trata de comprender el lenguaje escrito que está a su alrededor. Al respecto Ferreiro citada por Chávez (2001) señala:

Sabemos, gracias a la obra monumental de Piaget, que los niños no esperan tener seis años y una maestra delante para comenzar a reflexionar acerca de problemas extremadamente complejos, y nada impide que un niño que crece en una cultura donde la escritura existe, reflexione también acerca de esta clase particular de marcas y organice sus ideas al tratar de comprenderlas (p. 1).

Sobre la manera en la que los niños aprenden a leer Ferreiro y Teberosky, citadas por Medina, Fuenmayor y Camacho (2009) plantean que:

Los chiquillos formulan una serie de hipótesis sobre la escritura que les permite acceder a su comprensión y aprendizaje. Las investigadoras plantearon para el momento de la investigación que esta formulación de hipótesis de los niños era ignorada por los docentes, lo que ocasionaba como consecuencia un divorcio entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje (p. 77).

Desarrollar en los niños las habilidades y destrezas para el proceso, es importante, pero esto no debe ser para el niño (a) una experiencia frustrante, ya que en muchos casos los docentes por la premura de enseñar a leer y escribir los enfrentan a procesos rutinarios, mecánicos y nada estimulante para los niños (as) sin estos tener la madurez en los mecanismos psicológicos de la lectoescritura, específicamente en sus niveles sensomotor y semántico. Según Ferreira (1997, p. 283), “La maestra está es para enseñar la mecánica de la

lectura, cosa contraria a las investigaciones actuales que ponen de manifiesto que leer no es una cuestión de simple técnica”. Frente a estos maestros, Emilia Ferreiro citada por Tovar (2009), se muestra preocupada por su formación como lectores y escritores, dicha condición es crucial a la hora de pensar en una Educación de Calidad. En este sentido “La decodificación mecánica y/o precoz no garantiza la capacitación suficiente para la lectura adecuada de los textos” (Mejía, 2010, p. 880).

De esta manera Díaz y Price (2012) citando a Brown (1996) y a Sánchez y Borzone (2010) señalan que:

Los niños están ávidos de aprender a escribir desde su nacimiento y sólo necesitan dos condiciones claras: un propósito de su aprendizaje y un propósito relevante de sus necesidades más recientes /../como también una propuesta de alfabetización que promueva los procesos de comprensión y producción de textos escritos centrado en un conocimiento del mundo sociocultural de los niños, sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y conocimientos sobre los procesos de lectura y escritura (p. 230).

Así las cosas, es fundamental que los maestros a cargo del proceso formativo del niño, logren concebir el proceso lectoescritor, no como un simple proceso mecánico donde se descifran códigos, muy por el contrario como una experiencia de vida, que les permite comprender y acceder al mundo. De esta manera la experiencia lectoescritora, es un acto profundamente cultural, para Rockwell (2001), esta es una práctica cultural, sobre la cual dice:

El concepto de práctica cultural sirve de puente entre los recursos culturales y la evidencia observable de los actos de leer en cierto contexto. Los fragmentos de textos y de registros de lo cotidiano que recogemos son inteligibles sólo cuando podemos observar pautas recurrentes, e imaginar el significado que éstas podrían tener para los sujetos involucrados en su producción. Como ejemplo, considérese la práctica de narrar cuentos a niños, marcando con la voz los cambios de personaje, los momentos claves, las emociones que se desencadenan en la trama. Para

ello, se han difundido técnicas, tomadas a veces de contextos familiares o teatrales, además de escolares. Las prácticas culturales no son las acciones aisladas que registramos; presuponen cierta continuidad cultural en las maneras de leer, de relacionarse con lo escrito, de otorgarle sentido a los textos (p. 14).

Cabe preguntarse, si la experiencia que viven los niños en las aulas, está atravesada por una mirada cultural que enriquece su contacto con el mundo, o si por el contrario la costumbre, los actos y el acercamiento a esta, permanecen cargados de visiones mucho más instrumentales y mecánicas que no les permiten entrar en contacto con su mundo de forma asertiva.

En este sentido son los maestros los directos responsables de hacer que dicho proceso sea realmente motivante, de forma que anime al niño a acercarse al mundo de la lectura y escritura de una forma alegre, divertida y cercana a sus realidades. La manera en que el maestro establece el proceso de mediación con el mundo de la lectura y la escritura resulta ser muy importante. Al respecto Correa (2009) dice:

Aprender a escuchar ayuda a los niños a afianzar ideas y a comprender conceptos, el uso del lenguaje, particularmente del lenguaje oral, tiene la más alta prioridad en la educación preescolar. Narrar un suceso, una historia, un hecho real o inventado, incluyendo descripciones de objetos, personas, lugares y expresiones de tiempo, dando una idea lo más fiel y detallada posible, desarrolla la observación, la memoria, la imaginación, la creatividad, el uso de vocabulario preciso y el ordenamiento verbal de las secuencias. Conversar y dialogar sobre inquietudes, sucesos que se observan o de los que se tiene información mientras desarrollan una actividad que implica decidir cómo realizarla en colaboración, buscar vías de solución a un problema, etcétera, implican comprensión, alternancia en las intervenciones, formulación de preguntas precisas y respuestas coherentes. De esta manera se propicia el interés, el intercambio entre quienes participan y el desarrollo de la expresión (p. 92).

En este sentido la presente investigación se acerca al proceso lectoescritor y en especial a los procesos de mediación y motivación llevados a cabo por las maestras participantes en el estudio, reconocer sus características, permitirá pensar nuevas formas de abordar dicha experiencia. De esta manera, como lo mencionan Sazo, Caballeros y Gálvez (2014): “La escritura implica la evolución de una serie de conocimientos contruidos a partir de la interacción con otros lectores o escritores y con el propio texto y con el ambiente y las situaciones en que el aprendizaje se desarrolla” (p. 216).

Marco teórico

Se presentan a continuación aspectos teóricos importantes frente a la forma en que son concebidos la mediación y motivación en el proceso lectoescritor por parte de algunos autores. Dichas visiones, permitieron abordar el proceso investigativo con un horizonte claro, a través del cual se pudo hacer una real lectura de la experiencia formativa de los maestras estudiadas.

La mediación

En el proceso lectoescritor del niño, la forma en que es abordada la mediación por parte de los maestros resulta ser fundamental. Según Mejía (2010):

Es indudable la importancia que tienen en el desarrollo de los niños y niñas las experiencias, interacciones y reflexiones tempranas; así es reconocido por las diversas disciplinas que se preocupan por la infancia. En este sentido, se asume que el niño o niña aprende y progresa cuando actúa, comparte y disfruta de su entorno, de la compañía de su familia, docentes y demás sujetos adultos (p. 875).

Este compartir de los maestros, familiares y pares con el niño, debe realizarse de forma consciente. Saber enfrentar la mediación como un proceso que permite crear el ambiente propicio para que el niño se acerque de una forma propicia a la lectura y la escritura es una labor de gran compromiso por parte de todos los que decidan ser mediadores. Para Mejía (2010):

El óptimo aprovechamiento de los espacios educativos signi - cativos para la primera infancia demanda de los agentes educa - tivos el reconocimiento holístico de las dimensiones y factores implicados en el desarrollo infantil. Todo ser humano se perfila gracias a un desarrollo integral; los infantes como tal, deben su aprendizaje y desenvolvimiento a la conjunción de varias dimen - siones que les posibilitan el avance por distintas etapas de de - sarrollo: socioafectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, ética, estética y espiritual. Todas las dimensiones tienen su grado de importancia en el desarrollo integral del infante. Sin embargo, una de las primeras en fortalecerse es la dimensión comunicati - va, unida al lenguaje (p. 875).

“Durante los últimos años ha cobrado importancia la idea de que las experiencias de lectura compartida son base fundamental para la formación de lectores” (Gutiérrez y Oballos, 2009, p. 334). Leer con el niño resulta ser un ejercicio de mediación importante, pues en ese acompañamiento, el maestro reconoce las dificultades y potencialidades del niño en su proceso de aprendizaje y construye espacios y estrategias propicias para su entrada exitosa al mundo de la lectura y la escritura. De esta manera construye con el niño un mejor imaginario de la literatura, no como una suma de simples tex - tos, sino como aquella que permite acercarse a un mundo de posi - bilidades. Así el maestro deberá según Cazden (1998), servirse de las estrategias necesarias que le permitan al niño comprender el texto de una manera más asertiva.

Según Restrepo, Schwanenflugel y Flórez (2009) citando a Da - vidson (1996):

El alfabetismo emergente es el conjunto de conocimientos que los niños desarrollan sobre el lenguaje escrito antes de su ins - trucción formal en los primeros años de la escuela primaria. Este conjunto de habilidades supone la interacción de dos elemen - tos importantes: el incremento de los conocimientos en los ni - ños mediante los procesos que se enriquecen en el aprendizaje (sustentado en los mecanismos favorecidos en el desarrollo en la primera infancia) y la capacidad de los adultos en el entorno

del niño para proveerle experiencias significativas que lo acerquen a estos conocimientos (que incluyen los juegos, los usos significativos del lenguaje en el entorno y las actividades conscientemente dirigidas para que el niño focalice su atención hacia los aspectos importantes en el aprendizaje alfabético) (p. 80).

Al mismo tiempo, el maestro como mediador debe tener en cuenta que alfabetizar al niño, según Duque (2006) es una experiencia de orden cultural, pues el niño ya de por sí, este, está en contacto directo con un mundo atravesado por el lenguaje escrito. Acercar entonces al niño al proceso lectoescritor, mediar para que esto suceda, no es otra cosa que hacerle consciente de su ser y estar en el mundo, pero ya con una nueva mirada, con una nueva posibilidad, la que le permitirá nombrar y comunicar, interpretar y proponer.

La motivación

Otro factor de gran importancia y que está directamente unido al proceso de mediación que realiza el maestro, es el de la motivación. “Para que el alumno se sumerja en el proceso de lectura, necesita una motivación” (Delgado, 2007, p. 48).

La motivación resulta importante, ya que a partir de ella se puede acercar al niño de múltiples maneras a disfrutar del proceso lectoescritor. Es tarea del maestro encontrar diferentes maneras de motivar al niño. Según Restrepo et al. (2009): “Es muy importante que los niños vean a los profesores como seres humanos accesibles, interesados, que les brindan de manera equitativa los apoyos necesarios para que tengan éxito en las tareas que emprenden” (p. 80).

De esta manera el maestro debe igualmente permitir que la escuela se convierta en el lugar en donde el niño siente un ambiente ideal para encontrarse con el mundo de la lectura y la escritura. Al igual que el maestro, la escuela debe ser altamente motivante. Cada ambiente, cada espacio de esta, debe ser el escenario propicio para que el niño crezca en su proceso de lectura y comprensión de su mundo.

Finalmente, Cazden (1998) al discutir sobre las condiciones que debe tener la escuela para motivar al niño en su proceso de acercamiento a la lectura, comenta:

Un progreso importante para mejorar la motivación para aprender a leer”, como también para aprender a escribir, debería lograrse si se producen cambios en el modo en que la escuela afecta los contextos mentales internos de los niños relativos a los textos y al conocimiento del mundo, y con cambio en los contextos sociales externos de interacción con el maestro y los compañeros (p. 226).

Metodología

Esta investigación estuvo direccionada a partir del paradigma histórico hermenéutico y el enfoque de investigación cualitativa. El método de investigación utilizado fue el etnográfico. Se contó con 15 informantes clave, 10 madres, y 5 maestras, para el caso de este capítulo, se relacionan las experiencias de las últimas.

Se desarrolló con estas 5 maestras, un proceso de observación no participante. Durante cerca de 2 meses se observaron alrededor de 40 clases, la sistematización y el análisis de esta información, permitió junto con las bases teóricas de la investigación, construir una entrevista semiestructurada que luego de ser validada por expertos, fue aplicada a las 5 informantes clave. Luego de ello, se procedió a realizar un análisis categorial de la información para finalmente realizar una interpretación de la experiencia.

Hallazgos

El propósito del proceso lectoescritor: intención y resultado

En el desarrollo del proceso lectoescritura, es necesario proporcionar a los niños, las condiciones adecuadas, estimulantes y enriquecedoras que le permitan participar activamente en el desarrollo de su proceso de aprendizaje. En esta tarea la escuela tiene un papel relevante.

En la Institución educativa estudiada, se tiene como una de las metas principales al finalizar el grado de preescolar, que los niños salgan leyendo y escribiendo. Factor que es reconocido como ventaja competitiva entre las instituciones educativas tanto privadas como públicas que se encuentran en la zona.

Este aspecto termina influyendo directamente en la apuesta formativa del grado de preescolar y por ende en la práctica pedagógica de las maestras encargadas, ya que para cumplir con dicha meta, se busca direccionar el trabajo con los niños a partir del desarrollo y potenciación de las habilidades motoras y cognitivas.

La Figura 1 da cuenta de las categorías axiales que están directamente relacionadas con la forma en que el maestro concibe y enfrenta el proceso lectoescritor con el niño.

Al preguntárseles a las docentes participantes en el estudio sobre su propósito en el proceso lectoescritor, se evidencia un marcado interés en cumplir las metas institucionales que buscan que los niños del preescolar terminen este nivel leyendo y escribiendo; al respecto una de las docentes comentaba: “Mi propósito es que la mayoría, es decir, el grupo total, lograra, pero lamentablemente todos no alcanzan a salir leyendo y escribiendo, pero bueno, uno ve satisfacciones” (ED2-56).

Otra de las docentes, tiene la intención de desarrollar procesos en el niño, pero su intencionalidad evidencia un interés por el logro de habilidades motoras: “Desarrollarle procesos al niño, es decir que el niño logre escribir y leer correctamente” (ED1-26). Otra docente hace referencia a que su finalidad para este grado es terminar el año con los niños leyendo y escribiendo: “Nosotras como docentes de preescolar aspiramos entregar un niño leyendo y escribiendo al grado de primero” (ED3-79).

Lo anterior consolida la apreciación que se queda en el ambiente: el preescolar es un nivel destinado a la lectura y escritura según las docentes.



Figura 1. Mediación y motivación en el proceso lectoescritor. Estrategias y desconocimiento de las percepciones del niño.

Fuente: Autores.

La razón primordial por la que no se logra según sus argumentaciones es que se trabajan prácticamente los cuatro niveles en un año, que dicha tarea es ardua y compleja para las docentes del sector público educativo en donde se ofrece un solo nivel de preescolar. Esta labor hace que los docentes sientan que no hay tiempo suficiente para cumplir con la meta institucional:

“Pues mi propósito no es sacarlos leyendo y escribiendo porque la verdad el tiempo no nos deja, el tiempo no nos va a dejar permitir eso, pero sí por lo menos que las palabras que manejen, que las letras que se manejen estén bien, que las puedan utilizar, que les sirvan como base para más adelante el proceso que sigue en primero” (ED5-133).

De esta manera el propósito de las maestras frente al proceso es sacar leyendo a los niños y esto pasa por el hecho de que estos aprendan a descifrar códigos. Este propósito es criticado por Downing (1998) al reconocer que el interés por la decodificación de símbolos, deja de lado procesos de comprensión mucho más complejos:

Parecería que al aprender a leer, es indispensable que el niño se dé cuenta y comprenda la generalización fundamental de que en la escritura alfabética todas las palabras están representadas por combinaciones de un número limitado de símbolos visuales. De este modo es posible representar un vocabulario sumamente extenso de palabras habladas de una manera económica que sólo requiere aprender de memoria un número relativamente pequeño de símbolos impresos y sus sonidos correspondientes. Pero la perfecta comprensión de este principio exige un nivel bastante avanzado de razonamiento conceptual, ya que este tipo de organización difiere fundamentalmente de cualquier otra que el niño haya experimentado en su medio normal (p. 237).

Muy por el contrario a las anteriores posiciones, una docente hace referencia a que su propósito con el proceso lectoescritor del niño es establecer un vínculo de disfrute y placer por la lectoescritura: “Mi propósito es que por lo menos ellos adquieran el amor por la lectura” (ED4-103).

Es así que se puede evidenciar que la intención de la mayoría de las docentes es instruir en una técnica que le confiere al niño una habilidad motora, privilegiando procesos de orden inferior, obteniendo como resultado lectores y escritores funcionales en el mejor de los casos. Mediar en este proceso se convierte en misión compleja para ellas, ya que su propósito dista de la necesidad de ofrecer experiencias enriquecedoras para lograr niños que lean e interpreten su mundo. Al respecto Kuperman, Grunfeld, Cuter, Castedo y Torres (2012) menciona en la serie temas de alfabetización, desarrollada desde el ministerio de educación de argentina en el módulo 3: la enseñanza de la lectura y la escritura, que gracias a los desarrollos de las investigaciones psicogenéticas en los últimos 30 años, se ha logrado reconocer que antes que la escuela quiera proponer metas entorno a la lectura y la escritura, deberá tener muy en cuenta que los niños ya vienen con experiencias previas que deberían ser tenidas en cuenta. De esta manera, los propósitos del proceso de enseñanza de la lectura y la escritura que contemplan las autoras en su propuesta, están diametralmente alejados de los propósitos mencionados por las maestras participantes en esta investigación, al respecto Kuperman et al. (2012) mencionan:

Nuestra intención es, verdaderamente, formar lectores y escritores, pero lectores y escritores críticos y autónomos, es decir, niños que puedan tomar decisiones, que puedan justificar sus decisiones, que no sólo busquen respuestas sino que se formulen dudas y preguntas, que puedan escuchar y respetar las opiniones de los otros, que puedan saber elegir el material escrito adecuado para buscar la solución a problemas que tienen que enfrentar. En definitiva, desde esta concepción el desafío es formar seres humanos críticos capaces de leer entre líneas y de asumir una posición propia frente a los autores de los textos con los que interactúan, y sujetos que puedan escribir diversidad de textos encontrando las formulaciones más adecuadas para su propósito comunicativo, ya que la escritura no les resulta para nada una actividad ajena porque han tenido a lo largo de su escolaridad mucha y variada discusión sobre ella (p. 11-12).

El tipo de experiencias a través de las cuales las maestras median en el proceso del niño serán tratadas a continuación.

La mediación en el proceso lectoescritura: enseñanza vs método

Reconociendo la incidencia que tiene la mediación de las docentes del grado preescolar en la apropiación del proceso lectoescritor en los niños hacemos referencia a sus procesos de enseñanza, en este apartado.

La enseñanza es únicamente referida por las docentes al método, una de las docentes comenta: “Yo como profesora, utilizo el global. Después lo paso y lo hago de manera constructivista, para que ellos mediante una ficha, mediante un paisaje ellos vayan desarrollando su habilidad para la preescritura” (ED3-84). Esto evidencia un método amarrado a la habilidad motora. Se busca que el niño desarrolle habilidades motrices en la realización de una ficha y no se desarrollan procesos cognitivos de orden superior ni se le permite la construcción colectiva de conocimientos con sus pares.

Las docentes hacen alusión a la variedad de métodos que según ellas es clave para lograr avances significativos para que los niños se apropien del proceso lectoescritor; se destaca ese deseo por lograr que lean y escriban en el preescolar: “Soy un poco ecléctica, uso un método y otro, silábico, fonético, todo lo que sea positivo para el niño y haga viable ese proceso lectoescritor” (ED4-110). En algunas oportunidades se hace evidente que en el proceso de enseñanza, se pueden utilizar diversas metodologías, otra de ella muestra el interés por utilizar esporádicamente el método que más le convenga: “Yo desarrollo el global, también a veces desarrollo el personalizado y los paso al tablero” (ED1-29).

Aunque al parecer las docentes reconocen la importancia de contar con un diagnóstico que reconozca las capacidades del niño de forma que se pueda planear un proceso de enseñanza más acorde a sus necesidades, no es muy claro el horizonte didáctico que pueda contribuir en este proceso. Al referirse a los procesos de enseñanza utilizados, las docentes los refirieron a la simple lógica de un método.

La enseñanza es más que un método, cerrarla a esta única condición es limitarla e imaginarla como una herramienta que permite homogeneizar resultados.

Dentro de “las metodologías” empleadas una de las docentes comenta: “En parte, el método constructivo porque, le veo de positivo a ese método, que uno enseña es el todo, no las partes, y así el niño va aprendiendo a leer en forma total y no en forma fragmentada” (ED2-60). Una docente muestra la creación de estrategias que buscan mediar entre su necesidad por enseñar a leer y el interés de los niños:

“Para involucrarme en el método, mediante el juego de palabras, que es un proceso de enseñanza para aprender a leer y a escribir. Allá tenemos un árbol, que en cada hojita tiene sus palabras, ellos se motivan a mirar la palabra y decir: yo se escribir pollito. Porque todos los días la visualizan y entonces con esa visualización de las palabras ellos salen a escribir y logramos proyectarlos a la lectoescritura” (ED3-83).

El marcado interés por enseñar a leer silábicamente, hace que las maestras conciban su proceso de enseñanza enmarcado en la lógica del método, pero dicho método aunque al parecer no parte del consenso, si conserva características muy similares que hacen entender que su desarrollo está amarrado a las profundas convicciones que sobre la lectura y la escritura tiene, aspecto que ya ha sido tratado en estos resultados cuando las maestras hablaban sobre su propósito frente al proceso lectoescritor. Frente a este marcado interés por el método, es importante tener en cuenta lo discutido por Downing (1998) al reconocer que los desarrollos en el campo de la enseñanza de lectura y la escritura han concluido que los niños aprenden a leer con casi cualquier método, y que estos funcionan en la medida en que tengan en cuenta el desarrollo conceptual del niño, pero si obvian este, cualquier método puede fracasar y es precisamente lo que las maestras observadas están haciendo. Su afán por la motricidad y la decodificación no les está permitiendo entender los procesos de orden superior que se gestan en el niño. Al respecto Dowling (1998) menciona:

En otras palabras, la lectura es una destreza, y no importa que métodos o materiales utilice el maestro, los procesos psicológicos esenciales están presentes. Los procesos cerebrales que determinan el progreso en la adquisición de una destreza actúan de una manera constante en los alumnos a pesar de la diversidad de métodos y materiales utilizados en la enseñanza de la lectura. Como dice Hoskisson (1975): “Tal vez una de las ilusiones más grandes en la educación es la idea de que enseñamos a leer al niño. Lo único que realmente acontece es que se le presentan los materiales en una u otra forma y él mismo los usa para resolver el problema de la lectura” (p. 446) (p. 234).

No obstante lo anterior algunas docentes comentan sobre cómo se desarrolla su quehacer pedagógico, reconociendo en él la importancia de trabajar los procesos cognitivos de orden inferior y superior:

“Pero no pienso que el proceso sea algo suelto de lo demás sino que hay que hacer aprestamiento y a la vez trabajos donde vaya mejorando habilidades cognitivas de él para que vaya trascendiendo en todo sus procesos y no solo en una cosa. Sino que hay que indagar acerca de las capacidades que trae ese niño, que tipo de aprendizaje se le puede ir detectando para irle desarrollando esas actividades” (ED4-106).

Algunas de ellas no tienen claridad sobre el método que utilizan para el proceso lectoescritor y argumentan que trabajan con lo que el entorno les ofrece: “Lo que yo le digo del ambiente, del entorno con dibujitos de ahí salimos a la lectura y la escritura” (ED5-137).

Al contrastar estas opiniones de las docentes sobre el proceso de enseñanza con las observaciones realizadas, no deja de evidenciarse una distancia con la realidad del proceso en las aulas. La enseñanza entonces más que un proceso de mediación se convierte en una labor de direccionamiento. Las docentes deberían realizar un proceso de acompañamiento de manera personalizada para impartir no sólo la instrucción sobre las actividades propuestas, sino incluso para reconocer la manera en que los niños van madurando en sus

niveles de comprensión del proceso, no obstante se evidencia en las observaciones que esta labor no es desarrollada de forma cercana y efectiva por las docentes, un ejemplo de ello es el siguiente:

“La docente mientras desarrolla el ejercicio permanece en su escritorio va colocando el trazo de la vocal e con marcador y una plana de la misma señalando con un punto el espacio en la hoja donde deben transcribir /.../ Los niños aprovechan la actividad y se desplazan de una mesa a otra provocando ruidos y desorden en el grupo. La docente continuamente llama la atención con gritos para que los niños se queden quietos y atentos a quien está en el tablero” (DC3-33).

Los ambientes se tornan muy activos ya que los niños prefieren jugar y la docente frecuentemente debe estar haciendo llamados a la compostura y el control para poder desarrollar las actividades dentro del aula, para lo cual se requiere que los niños permanezcan sentados, ordenados ejecutando el ejercicio de transcripción. La insistencia en la transcripción como método predilecto para lograr la motricidad que se requiere, deja perder a la maestra el horizonte mismo del proceso de enseñanza.

Las actividades se quedan solo con la función de lograr que el niño transcriba del tablero al cuaderno sin ningún proceso de comprensión, que trabaje en una ficha o guía sin contextualizarla; no se proporcionan actividades grupales que permitan al interactuar con sus pares construir conocimiento y menos motivarlos para su ejecución. El trabajo entre pares alimentaría los procesos de enseñanza llevados a cabo por la maestra, este tiene un gran potencial para generar las comprensiones necesarias a las que el niño debe llegar. Según Cazden (1998):

Investigaciones recientes sugieren dos argumentos diferentes sobre el valor de estimular las formas de colaboración entre pares. En primer lugar, estudios observacionales recientes muestran que los niños naturalmente quieren trabajar y hablar con los otros niños, de tal forma que hay un valor motivacional poderoso en permitir que esto suceda de una manera cuidadosamente

planificada. En segundo lugar, las discusiones de los psicólogos soviéticos, especialmente la obra de Vigotsky, complementan las ideas de Piaget al sugerir valores cognitivos potenciales en este tipo de intercambio (p. 218).

Y vuelve a insistir Cazden (1998, p. 225) al decir que: *“El único contexto en el cual los niños pueden revertir los papeles interactivos con el mismo contenido intelectual, dando directivas tanto como ejecutándolas, y haciendo preguntas tanto como contestándolas, es con sus compañeros, con sus pares”*.

La mediación en el proceso lectoescritura: los espacios vs el control

La experiencia de la enseñanza requiere de espacios planeados y organizados adecuadamente para la consecución de metas y objetivos, ya que estos se convierten en un facilitador del aprendizaje significativo, estimulante, desafiante y creativo

Es para cada docente un reto creativo y motivacional, generar espacios que propicien un ambiente favorable para el aprendizaje; según esto las docentes le dan su matiz personal a cada encuentro pedagógico, al respecto dicen: “Si, a veces desarrollamos pequeños parrafitos para que ellos escriban, a veces tenemos como retahílas, ellos desarrollan también adivinanzas, y todo eso a veces los escribimos en el cuaderno” (ED1-20), otra de las docentes comenta:

“Sí señora, en el aula de clase y en los espacios y tuvimos una profesora que vino, que nos estimuló, sobre todo a ellos, en la elaboración, que sinceramente no habíamos empezado con la manifestación de la gratitud y también la elaboración de cartas que ellos llaman, y eso se preocupaban ellos por tratar, de pronto la mamá les colaboraba, pero habían otros que también lo hicieron con su propia letra y afanados por ver sus trabajos” (ED2-51).

Finalmente una docente opina: “Trato de que todo lo escribo en el tablero, empiezo con palabras pequeñas y luego oraciones, asocio

palabras con dibujos” ED5-128. Contrario a esto, se puede evidenciar como en las clases:

Cada niño que va terminando de colocar la fecha y el primer título pasa al escritorio y la docente le corrige de ser necesario el ejercicio de transcripción, borrando y reforzando el trazo correcto de las letras que conforman cada palabra, así mismo les coloca la fi ha y les indica que deben seguir con el párrafo ubicado en la parte derecha superior del tablero (DC8-105).

Los espacios propuestos son establecidos como rutinas de trabajo, ejercicios de transcripción del tablero al cuaderno sin la apropiación de concepto. Basta con copiar en los cuadernos imitando unas grafías lo que denota una alta inversión de tiempo en estas actividades y poco desarrollo de procesos cognitivos de orden superior.

Las oportunidades para reconstruir los cuentos son escasas, este tipo de espacios no son frecuentes en las aulas observadas. El placer que por recrear las historias contadas, es insuficiente

“Sí, les contamos cuentos, los sacamos al patio para que ellos tengan un espacio de esparcimiento para que ellos se involucren en el medio donde están, le hacemos la charla del cuento y el disfrute ya es lectura de imágenes ellos participan mucho cuando se les muestra el cuento en su lectura, ellos se imaginan y participan de la lectura del cuento” (ED3-75).

Para las docentes es importante que ese espacio en donde se desarrollan las clases este regulado por el control dentro del aula es decir que la autoridad de la docente debe prevalecer dentro de las dinámicas del grupo.

Los espacios que deberían abrirse para que el niño pueda tener contacto con la lectura, los libros, la literatura y sus infinitas posibilidades, es superada por la necesidad de invertir una alta proporción de tiempo en lograr mantener a los niños sentados y trabajando en ejercicios de transcripción lo cual no permite que la docente se con-

vierta en mediadora del proceso y más bien sea una controladora de la disciplina y las actividades de aprestamiento.

***La motivación un factor clave del proceso,
el desaprovechamiento del corpus literario***

Parte de la misión que debe realizar la docente es cautivar al niño a través de la motivación, el interés por descubrir, por crear y aprender, teniendo como referencia la diversidad de experiencias que han vivido los niños en su contexto familiar y social. Igualmente es tarea del maestro motivar mucho más, a los niños que poco contacto hayan tenido con la lectura y la escritura.

Entonces ¿qué papel juega la motivación en el contexto escolar?, ¿Cómo a través de ella se puede lograr en los niños, sentir el placer de sumergirse en la lectura y la escritura?, ¿Cómo motivan los docentes investigados a sus estudiantes?

Una de las docentes hace referencia a sus procesos de enseñanza, con los cuales ella busca que el niño se motive constantemente a aprender a leer y escribir:

“Con los niños no puede ser nada como todos los días, no hay una cotidianidad ni monotonía con ellos, debe ser algo diferente e interesante. Y la propuesta metodológica debe ser todos los días algo interesante, un día leemos una historia, otros días sacamos una historia y entre ellos se cuentan lo que pasan, se elige un niño para que cuente lo que leyó visualmente. Contar historias es importante para ellos” (ED4-109).

La importancia de mantener ese contacto cercano con el niño y su mundo para lograr una empatía que permita un proceso de enseñanza basado en la confianza, el cual favorezca el placer por aprender, es de este modo, una condición fundamental del proceso lectoescritor, al respecto una de las docentes comenta:

“Bueno pues yo trato de cómo me generaron a mí la curiosidad de aprendizaje, entonces generársela a ellos también y darles la importancia es decirles para que les puede servir, porque yo



Figura 2. Mediación y motivación en el proceso lectoescritor. Ausencia de acompañamiento y desconocimiento del corpus literario. Fuente: Autores.

creo que la motivación es la base de todo aprendizaje, si ellos no están motivados a aprender o sino no les interesa algo entonces no lo van a aprender por mucho que uno les obligue a hacer las cosas” (ED5-136).

Una de las docentes argumenta que el uso de la fantasía como factor de motivación, ha cobrado importancia en sus dinámicas de aula:

“El proceso de los niños lo hago mediante historias para que ellos se sientan más en la parte de experiencias, como en los cuentos, las historias, un mito. A ellos les llama la atención cuando les hablan de un personaje de fantasía, ellos como que se llenan de ese espíritu cuando se les está hablando, ellos como que fantasean en el espacio que se les da con la lectura de cuentos” (ED3-74).

Para los niños es importante lo novedoso y lo llamativo ya que incentiva su curiosidad, “Se hacen juegos, se hacen otras actividades, se agrupan ellos y siempre ve uno que hay como un líder, como ha sucedido acá y eso también los motiva a ellos como a seguir el ejemplo de dicho líder” (ED2-50).

La visión de la motivación que es expresada por las docentes, resulta importante para el desarrollo del proceso lectoescritor, no obstante, en las observaciones realizadas se evidencia en varias de las clases, una ausencia de acompañamiento personalizado de las docentes a los niños y en especial a aquellos con dificultades de escritura, hecho que establece un alejamiento entre lo que dicen los maestros de la motivación y la forma en la que lo llevan a la práctica:

“Un caso específico es el referido a una niña que ingresa a este grupo a comienzos de este mes, en ella se evidencia que no tiene el nivel de maduración que se requiere para las actividades de motricidad fina, lo que conlleva a que los compañeros decidan ayudarla y terminan realizando la actividad por ella, al respecto la docente no realiza el acompañamiento de forma personalizada” (DC1-9).

En algunos casos, aunque la docente observada en la siguiente situación está rodeada de estudiantes, desconoce la importancia de acompañar y motivar a aquellos que realmente tienen dificultad en la actividad propuesta:

“Dentro de la dinámica de la actividad se evidencia un desanimo ya que los niños que presentan dificultades no se acercan a la docente y se les pasa el tiempo sin hacer nada. La docente todo el tiempo está ocupada con estudiantes en su escritorio de modo que no puede prestar orientación a aquellos estudiantes que no trabajan en la actividad. Siempre son los mismos estudiantes quienes buscan la orientación de la docente para que esta les diga si lo están haciendo bien o si deben corregir” (DC18-178).

Otro aspecto a tener en cuenta es el interés por corregir el trazo mal elaborado, pero en ningún momento se nota alguna asesoría de la docente, que le permita al niño encontrar el sentido a lo que está haciendo. La maestra no ubica el ejercicio propuesto en el contexto y mundo del niño, esto hace el que niño no encuentre sentido a su labor en el aula:

“En un tiempo de 15 minutos tres niños logran realizar el ejercicio de transcripción y pasan al escritorio de la docente para que ella lo revise; la docente hace las correcciones les borra algunas palabras o letras que considera no están bien escritas ya sea porque el trazo no es legible, porque se sale del reglón o porque omite letras en las palabras” (DC5-76).

En algunas ocasiones suceden situaciones en las que la maestra no atiende el pedido de los estudiantes que piden recibir ayuda, hecho que ya de por sí es complejo para los niños, ya que muchos sienten temor de hacerlo:

“En ese momento se acerca una niña para decirle temerosa que ella no sabe escribir las vocales que por favor no la pase al tablero, la docente inmediatamente le dice que se siente y continua con el niño que tiene en el tablero dándole las indicaciones y sin prestarle ninguna atención a dicha estudiante” (DC6-88).

Motivar a los niños es complejo para las maestras. Se utilizan en algunos momentos actividades alejadas de las lógicas de la lectura y la escritura, creyendo que con estas será suficiente para que el niño cuente con una buena actitud frente al proceso lectoescritor:

“Hay niños que de verdad vienen de la casa con apatía hacia la realización de las actividades en el salón, la motivación que hace la profesora es mediante juegos, mediante rondas para que ellos se vayan motivando a la realización de las actividades rutinarias dentro del salón” (ED3-71).

Esta utilización de actividades alejadas del proceso, demuestra confusión frente a las lógicas del mismo proceso y confusión en la manera en que debe ser abordada la motivación. Dichas actividades no preparan al niño, ni lo adentran al proceso con la suficiente expectativa o interés. Lo anterior demuestra no sólo el desconocimiento de las maestras por el proceso de aprendizaje del niño en lo que se refiere al proceso lectoescritor, sino incluso un desconocimiento de la misma experiencia de la lectura y escritura en sus posibilidades y potencialidades, reflexionar sobre ello, debería ser la tarea de cada una de las maestras. Sólo en la medida en que reconozcan las dinámicas mismas del proceso, podrían separarse de concebirlo como una simple tarea cuya meta principal es el descifrar códigos.

Las maestras se quejan constantemente que el hogar no motiva a los niños para que inicien un verdadero proceso de lectura y escritura: “Los niños que viene de verdad sin ninguna expectativa dada por el padre en la casa, mediante el docente, se hace muy complicado que el niño se involucre en el grupo o en el salón” (ED3-72). A pesar de esta queja, no se reconocen estrategias acertadas que acerquen el padre al mismo proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, estrategias que lo involucren y lo hagan incluso comprender la lógicas del proceso.

Finalmente frente al proceso de motivación se nota un desaprovechamiento de los espacios y material con que cuenta la institución para promover la lectura y escritura por parte de las maestras, una de ellas comenta:

“Acá en la escuela que días fuimos a la biblioteca, allá fuimos, vieron libros, les mostraron muy bien, les gusto y acá en el salón pues los dibujitos que tienen, las carteleras que nosotros les hacemos, todo, pues se ha tratado de hacer un ambiente que sea enriquecedor para la lectura y la escritura” (ED5-138).

La ida a la biblioteca fue algo esporádico y no es un hábito que haga presencia en la práctica de las docentes, al mismo tiempo, la manera en que se debería aprovechar el material no es la mejor:

“Entonces hay otro cúmulo en otra caja, donde yo trato de que no los usen, pero ese ‘no los usen’ es porque cuando uno prohíbe algo es cuando más al niño le llama la atención, entonces les digo que esos libros hay que tratarlos con mucho cuidado y traten de no tocarlo, entonces ellos me dicen si pueden usarlos y yo les digo que sí, ellos los usan y los guardan con cuidado. Y he notado que en horas de descanso hay niños que no salen, sino que se van a ese rincón” (ED4-99).

La relación que establecen las docentes con el corpus literario es insuficiente, la manera en que es utilizado, no logra aprovechar su potencialidad. Las maestras no logran reconocer la riqueza que está presente en los textos y las posibilidades que hay en ellos para lograr encantar, convencer y acercar a los niños al proceso lectoescritor con la mejor actitud.

Frente a la utilización del corpus literario, las maestras comentan: “Yo los motivo con los cuentos, cada estudiante trae un cuento, después los cambiamos y así, entonces ellos se interesan por la lectura” (ED1-21). Otra de ellas dice:

“Primero que todo, puede uno como clasificar como los creativos, o sea los cuentos, y algunos les gustan como las historias también, porque algunos les gusta que le hablen de los mitos y como se dice en el proceso lectoescritor, los textos pretextos, todo eso ellos colaboran y van desarrollando y el uno aprende del otro”.

Una de las maestras dice que logra utilizar diversos tipos de géneros: “Historietas, mitos, rondas, cuentos, poemas, retahílas, adi-

vinanzas, a ellos les gusta mucho eso y participan” (ED3-76). Finalmente, una de las maestras observadas establece que la relación con el corpus, permite reforzar los procesos de decodificación sobre los cuales trabajan: “Yo les leo de todo, vimos la ‘s’, buscamos en revistas, en los libros, en la calle donde ve la ‘s’; me gusta que lean mucho el cuento infantil” (ED5-129).

El acercamiento al corpus literario debe lograr motivar no sólo al niño, sino también al maestro. De esta forma, el maestro debe ser consciente que un buen acercamiento, requiere un mayor entendimiento de lo que es la literatura, la cual dista de ser una simple gama de textos que hay que descifrar, en la literatura se encuentra la historia, los sentimientos, la cultura, las luchas, los triunfos, las derrotas, la fantasía y las ilusiones de la misma humanidad. Por ello el acercar a los niños a ella debe hacerse bajo otro tipo de creencias, concepciones y convicciones diferentes a las encontradas en esta investigación. Al respecto, Kuperman et al. (2012), comentando sobre la importancia de este acercamiento, mencionan que:

Esto requiere que la escuela dé sistemáticamente oportunidades para que todos tengan contacto con la cultura escrita. Participar de la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos: establecer relaciones entre ellos, entre los textos y sus autores, entre los autores entre sí, entre los autores y el contexto, etcétera. Desde esta perspectiva, se toman como referencia las prácticas sociales de la lectura y la escritura como objeto de enseñanza y, dado que es un objeto muy complejo, es necesario crear ciertas condiciones didácticas (p. 11)

Lo encontrado en las observaciones evidenciaron un acercamiento y utilización del corpus, que se queda en un nivel básico de acercamiento e incluso un nivel que sólo favorecía la identificación y decodificación, y que no establecía una relación con procesos de orden superior, que llevarán al niño a reconocer sus contextos, e incluso a evaluar las enseñanzas del texto con su propia vida. Al circunscribir el corpus a este tipo de dinámicas, se está dejando de lado

la posibilidad de motivar al niño y generar en él, tanto el placer como una buena actitud ante el proceso. Una maestra reconoce el papel que se debe jugar:

“Ellos la perciben de acuerdo a como el profesor se los quiera mostrar. De acuerdo a como su profesor lo llama o lo cautiva, así va a ser el proceso para él. Si el profesor lo hace atractivo, llamativo va a ser así, si el profesor es rígido o estricto, va a ser frustrante para ellos” (ED4-95).

Cabe decir entonces que la motivación por la motivación no basta, la relación con el libro debe ir más allá. Se debe acercar al niño a los libros, porque en ellos hay visiones del mundo, porque ellos pueden ayudarlo a interpretar sus relaciones, sus dudas y las visiones que sobre este tengan. El libro no es un lugar lleno de códigos para descifrar como lo entienden algunas maestras: “Pienso que no es fácil para ellos iniciarse en este camino pero poco a poco van adquiriendo las habilidades y destrezas” (ED4-97). El libro es la vida misma, contada de una forma divertida, que puede entretener, motivar y formar. Esta mirada al libro, a la literatura en sí, es la que debería establecerse en el proceso lectoescritor estudiado. Al respecto Colomer (2002) reconoce que esta tarea es fundamental en la escuela:

A partir de sus resultados, la escuela puede empezar a dedicar más atención a la lectura completa de obras (reduciendo el tiempo dedicado a trabajar las habilidades lectoras desintegradas), a aumentar la conexión entre la lectura y la escritura (interviniendo los términos, por ejemplo) y puede dejar de ver el material de la lectura como una sustancia neutra denominada “textos” para aceptar que la clase de libros leídos determinan el tipo de lector que se forma (p. 18).

Finalmente aunque es importante pero no suficiente, las maestras están directamente convencidas que de ellas depende gran parte de la motivación del niño frente a la lectura, de esta manera se desconoce el papel de los padres y del contexto mismo. Según Cazden (1998): “Es tentador para los educadores considerar a la motivación

para la lectoescritura como algo que los niños traen a la escuela o no traen, es decir, como una característica de los niños determinada por su vida fuera de la escuela” (p. 225).

No es sólo responsabilidad de la escuela o del hogar, ambos deben cumplir la tarea de motivar. Ambos contextos, el escolar y el familiar deben crear así las condiciones que acerquen de forma placentera al niño a la experiencia de la lectura y la escritura, los hallazgos de esta investigación dejan muy claro que este proceso contiene muchas falencias. Creer que la escuela es el lugar privilegiado para que esta motivación acontezca es obviar el contacto constante que el niño tiene con la lectura y escritura en su mundo. Al respecto Cazden (1998) reconoce que:

En la discusión de contextos internos y externos para la lectoescritura hemos estado hablando de aspectos específicos del “contenido de la instrucción, y la interacción humana en las clases”. Un “progreso importante para mejorar la motivación para aprender a leer”, como también para aprender a escribir, debería lograrse si se producen cambios en el modo en que la escuela afecta los contextos mentales internos de los niños relativos a los textos y al conocimiento del mundo, y con cambio en los contextos sociales externos de interacción con el maestro y los compañeros (p. 226).

Al mismo tiempo se termina desaprovechando otra serie de actores y espacios que podrían ser potenciados en esta dinámica: “Eso es según la motivación, el entusiasmo que yo les doy a ellos, la dinámica que yo desarrollo frente a ellos. Entonces, a veces cuando yo desarrollo buenas dinámicas los alumnos interpretan rápido” (ED1-17). “Bueno, es placentero cuando el niño capta muy bien lo del desarrollo de la clase, entonces cuando el niño capta bien lo de la clase, interpreta bien lo que la profesora va diciendo” (ED1-18). Esto que según la maestra capta el niño, no es otra cosa que experiencias referidas a actividades de básicas de identificación más que de comprensión de contextos, al respecto Cazden (1998) dice:

El problema de conseguir mejores logros en lecto-escritura no tiene tanto que ver con la motivación inicial de los niños, sino con nuestros esfuerzos para dirigir sus energías sin destruirlas, y para acrecentar la confianza de los niños en su propia capacidad para aprender (p. 227).

***La motivación de los niños frente al proceso:
el desconocimiento del contexto interno***

Según Goodman (1992), en Mejía (2010):

Los niños y niñas modernos están inmersos en una sociedad alfabetizada que –independiente de su contexto, nivel socioeconómico y nivel cultural– los pone en contacto, desde que nacen, con múltiples materiales y formas de lectura y escritura. Por tanto, al ingresar a la escuela llevan consigo un importante cúmulo de experiencias, generalmente ignorado, que para Goodman (1992) constituyen las raíces de un árbol, que eventualmente se convertirá en el árbol de la alfabetización de la vida. Estas raíces incluyen: a) Mostrar conocimiento de lo impreso en contextos situacionales, b) Tomar conciencia de lo impreso en discursos coherentes, c) Conocer las formas y funciones de la escritura, d) Usar el habla para acompañar el lenguaje escrito, e) Exhibir habilidad de pensar sobre la lectura y la escritura (p. 878).

Ya se ha analizado tanto el proceso de mediación como de motivación llevado a cabo por los docentes frente a los niños, pero fue también necesario preguntarle a los maestros que tan motivados ven ellos a sus estudiantes frente al proceso. Este aspecto resulta interesante, ya que la mediación y motivación del maestro también está condicionada por las percepciones que sobre la experiencia del niño en el proceso, tenga el mismo maestro. ¿Hasta dónde las maestras reconocen que el niño está o no motivado?, ¿acaso logran percibir la constante desmotivación de los estudiantes que se hizo evidente en varias de las clases observadas?, al parecer las maestras no son conscientes que las mediaciones utilizadas y los procesos motivacionales que se han centrado en la lógica de la decodificación y el aprestamiento están perturbando el acercamiento del niño con la

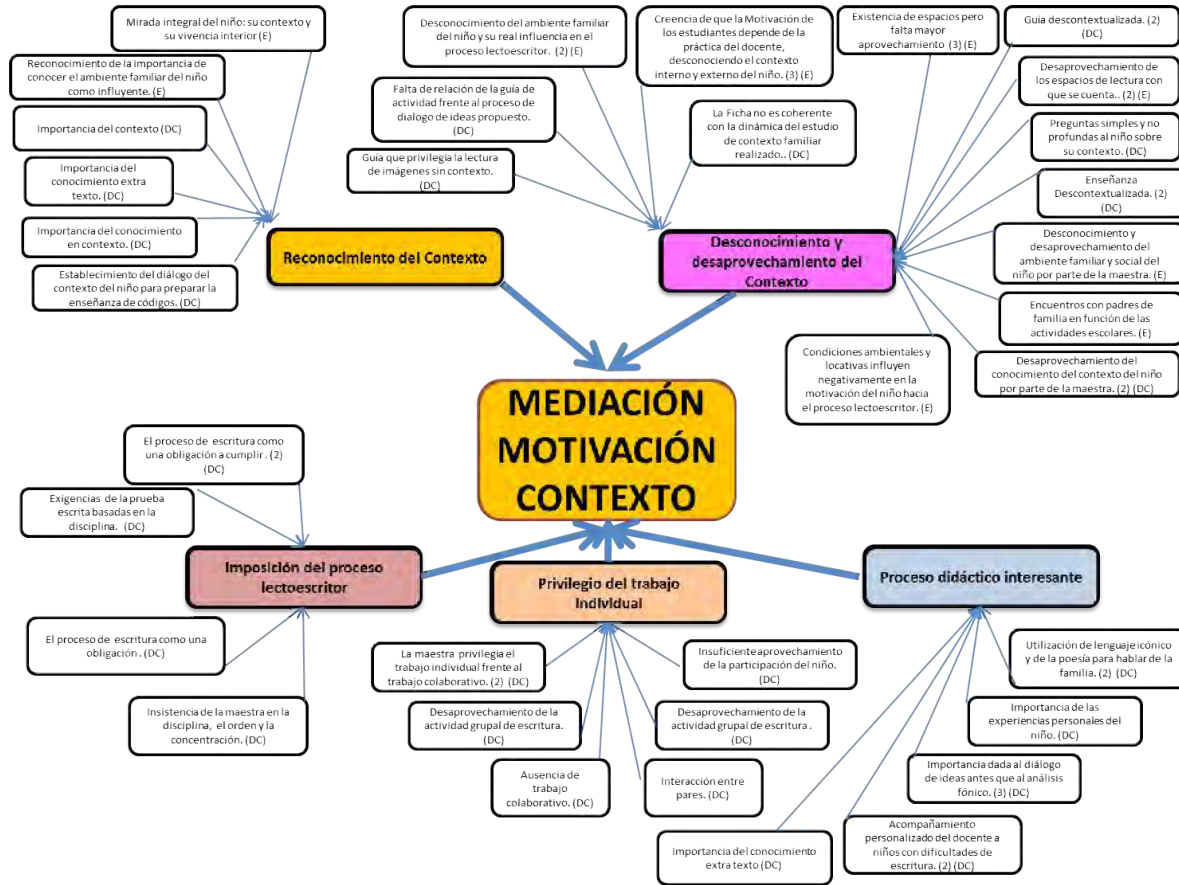


Figura 3. Mediación, motivación y contexto en el proceso lectoescriptor. Desconocimiento del contexto. Fuente: Autores.

lectura y la escritura, hay evidentemente un arraigo a un método a una visión paradigmática que no permite a las maestras ampliar sus posibilidades.

Al preguntárseles a las maestras sobre la motivación de los niños frente al proceso ellas respondían: “Si señora, motivados mediante actividades o dinámicas, entonces con ellos toca hacerles así para que cuando llegue el momento de la transcripción no lo vean como un monstruo” (ED2-48). Estas actividades y dinámicas como ya se reconoció, están alejadas del proceso, no son ni un espacio que prepare, ni incluso un espacio que contextualice, únicamente son sólo eso, actividades motivacionales, que no tienen la fuerza ni el sentido didáctico que favorezca el proceso lectoescritor.

Una maestra reconoce que el niño está, según ella, en una etapa que puede ser aprovechada de la mejor manera: “Bueno, la lectura con mayor facilidad, porque como ellos están en la edad de la fantasía, se les facilita un cuento, le hacen lectura, pero prácticamente lectura de imágenes” (ED2-46). Nuevamente aparece una relación de decodificación y no de profundización y aprovechamiento real de la condición del niño. Esta etapa de la fantasía aunque es reconocida, no es aprovechada, prima mucho más el interés por prepararlos para un aprendizaje basado en la decodificación en este caso de imágenes y no un real ejercicio de comprensión del mensaje contenido en dichas imágenes o textos. Al respecto otra maestra deja en evidencia este marcado interés por el logro de aprendizajes más relacionados con el aprestamiento, la motricidad y no con la comprensión del contexto:

“No ha sido como en otros años, no ha sido el ritmo tan rápido, pero si he visto que ha habido mucha aceptación y que lo que se ha hecho con ellos, se ven los frutos cuando uno los observa transcribir e identifican las palabras que ven por ahí. Estaba prevenida al principio, pero pienso ahora que debe uno dejar las prevenciones y dar rienda suelta a buscar las estrategias y trata de que a ellos les agrade” (ED4-96).

La preocupación por la búsqueda de estrategias que agraden al niño, deja en claro la necesidad que tiene la maestra de acercar al niño al proceso, de motivarlo, pero como ya se ha comentado esta intención no es suficiente, pues se queda corta cuando únicamente interesan procesos de transcripción como el que se menciona. Finalmente otra de las maestras comenta que:

“A la mayoría los veo bien, los veo motivados, y les comentan a sus papas. Porque los papas me llegan acá diciendo que sus hijos les comentan las cosas que se ven en clase y muy contentos los papas. Lo que nos ha costado un poco es el proceso de transcribir porque ellos aún no asimilan esos conceptos” (ED5-124).

Nuevamente aparece la transcripción como uno de los objetivos centrales y más grave aún es la preocupación por la asimilación de conceptos referidos a la dinámica del proceso mecánico y no a una comprensión mucho más global. Al respecto otra de las maestras comentaba:

“Lo que él vive, se hace más realidad lo que ellos viven en la actualidad para que ellos vayan haciendo frases, es mucho lo que una profesora de preescolar le tiene que dar al niño. En el aprestamiento porque ellos ahí manejan el ojo humano, eso es muy difícil que un niño mire el tablero y que vaya haciendo contacto con el lápiz al escribir” (ED3-80).

Esta misma maestra, al preguntársele sobre qué hay que tener en cuenta para la enseñanza del proceso lectoescritor, responde “Bueno considero que la motricidad, la atención y desarrollo de la corporalidad” (ED3-81).

Este marcado interés por el aprestamiento y la decodificación hace desaparecer de la escena el contexto mismo del estudiante. Desaprovechar el contexto, las vivencias, la misma manera como el niño está concibiendo el mundo, circunscribe la experiencia del niño a procesos de orden inferior. Si existen estos espacios en donde el maestro acerca al niño a su contexto, no son aprovechados en su real dimensión:

“Yo los motivo con un cuento, los motivo con una cartelera, los motivo con una canción, con una película y también a veces ellos mismos interpretan sus cosas, lo que les haya sucedido, que hayan ido a un paseo y las evidencias que hayan tenido en su casa, entonces ahí desarrollamos ese tema” (ED1-19).

Que puede estar motivado el niño en el proceso lectoescritor?, está directamente relacionado con ¿Qué tanto el maestro tiene en cuenta las experiencias previas del niño con la lectura y la escritura? Ya que dicha relacionan puede responderse en procesos didácticos que están iluminados por el cruce de estas reflexiones. Cazden (1998) reconoce que:

Los maestros deben saber tanto como sea posible acerca de lo que los niños han aprendido a partir de las situaciones de uso de la lengua escrita en las cuales han participado fuera de la escuela, especialmente para aquellos niños cuyas experiencias no han sido principalmente con libros (por ejemplo, las descripciones de Harste del conocimiento de la escritura del medio y la descripción de Anderson y Teale del conocimiento de un niño sobre una lista de compras, presentadas en esta conferencia). Ése es el significado importante del principio pedagógico de “comenzar allí donde el niño se encuentra” (p. 210).

El diálogo directo del maestro con el niño y su experiencia podrá posibilitar que este pueda imaginar rutas didácticas mucho más enriquecedoras para el proceso de comprensión del mundo por parte del niño, preparándolo así para que en las etapas posteriores de su aprendizaje esté mejor preparado para desarrollar con mayor capacidad las competencias básicas y específicas que se requieren el sistema educativo colombiano.

Aunque el contexto puede ser nombrado y a veces tenido en cuenta, su riqueza no es trabajada con la profundidad requerida. La familia, aparece como uno de los espacios que con mayor regularidad referencian los maestros, “Se debe tener en cuenta primero, el contexto familiar, que tanta ayuda tiene ese niño en la casa” (ED4-104). “Es como mirar un poquito allá en el contexto familiar y un po-

cote en el niño” (ED4-105). Una de las maestras trabaja el tema de la familia ayudada de los dibujos del tablero y acompañada de un poema sobre la familia: “mi familia es una estrella, mi familia es una flor, cinco pétalos unidos en un solo corazón, mi papito, mi mamita, mis dos hermanitos y yo” (DC5-72). En una de las observaciones realizadas se observa cómo es traído a la clase una escena del contexto familiar de los niños, pero sin el mayor aprovechamiento:

“La docente continuó el conversatorio preguntándoles que hicieron el domingo 31 de mayo para celebrar el día de la madre en nuestra casas. Los niños participan comentando que se reunieron en familia y algunos compartieron un pastel para la celebración, otros le regalaron flores y otros la llevaron a pasear al centro de la ciudad” (DC10-121).

La riqueza de este momento podría ser aprovechada por la maestra para contextualizar el mismo proceso de enseñanza de la lectura y la escritura, pero las actividades que relaciona con este momento, no permiten enriquecer esta relación didáctica que podría establecerse entre la experiencia real del contexto del niño con los aprendizajes que se ponen en escena en el mismo proceso lectoescritor. Al respecto la maestra sólo presenta una guía que para nada tienen en cuenta la experiencia del niño, una guía que podríamos decir, aunque trata el tema de la familia, está basada en la identificación de los miembros de la familia y no en la riqueza de sus interacciones, como la maestra ya había evidenciado en las preguntas que le hizo a sus estudiantes. En este sentido Cazden (1998) menciona que:

Estudios más avanzados de la alfabetización requieren la capacidad de leer materiales cuyos temas son cada vez más remotos de la experiencia personal, de tal manera que el segundo problema pedagógico es cómo construir el conocimiento de los niños de tal manera que puedan comprender tales textos con mayor facilidad (p. 215).

Conclusiones

Los procesos de mediación llevados a cabo en la escuela, aún están atravesados por una mirada del proceso lectoescriptor como una labor mecánica y basada en habilidades de aprestamiento por parte del niño. Así las cosas el proceso de mediación llevado a cabo en las aulas, desconoce el contexto interno, familiar y social del niño.

Al ver el proceso lectoescriptor, como algo mecánico, se impacta directamente en las prácticas del aula, ya que inevitablemente estas, terminan influidas por dicha visión. Así las cosas, el proceso de mediación termina siendo influenciado por la visión que de este, tenían las maestras.

La motivación más que ser una actitud que enriquece la experiencia del niño, termina estando influenciada por visiones que buscan el control más que el placer por aprender.

Referencias

- Cazden, C. (1998). La lengua escrita en contextos escolares. En Ferreiro y Gómez (Comp.), Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI editores.
- Correa Díaz, María; (2009). El cuento, la lectura y la convivencia como valor fundamental en la educación inicial. *Educere*, Enero-Marzo, 89-98.
- Delgado Cerrillo, Bartolomé; (2007). Fundamentos del proceso lector. Motivar la lectura en la educación secundaria. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, Sin mes, 39-53.
- Díaz Oyarce, C. y Price Herrera, M. F. (2012). ¿Cómo los niños perciben el proceso de la escritura en la etapa inicial?. *Estudios Pedagógicos*, XXX-VIII(1) 215-233. Recuperado el 26 de Agosto de 2014 de la base de datos Redalyc. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173524158013>
- Duque Aristizábal, C P; (2006). Conciliando el aprendizaje formal e informal de la lectura emergente en contextos escolares. *Revista Colombiana de Psicología*, (15) 125-129. Recuperado el 12 de Diciembre de 2015 de la base de datos Redalyc. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80401513> (p. 128).

- Downing, J. (1998). La influencia de la escuela en el aprendizaje de la lectura. En Ferreiro y Gómez (Comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI editores.
- Ferreiro, Emilia. La revolución informática y los procesos de lectura y escritura. *Estud. av.* [online]. 1997, vol.11, n.29, pp. 277-285. ISSN 0103-4014. Recuperado el 26 de Agosto de 2014 de la base de datos Scielo. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141997000100015&script=sci_arttext
- Gutiérrez F, Maria y Oballos, Lourdes. (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.
- Kuperman, C., Diana, G., Cuter, M., Castedo, M., Torres, M. (2012). Módulo 3. La enseñanza de la lectura y la escritura. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Medina, J. D., Fuenmayor, G. y Camacho, H. (2009). Psicogénesis de la Escritura: un acercamiento crítico. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 10(3) 71-98. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170114929005>
- 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 de la base de datos Redalyc. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315155008>
- Restrepo, María-Adelaida; Schwanenflugel, Paula; Flórez-Romero, Rita; (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, Enero-Junio, 79-96.
- Rockwell, Elsie;(2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.1, p. 11-26, jan./jun.
- Sazo, Eva; Caballeros Ruiz, Marta Zoila; Gálvez Sobral, José Andrés; (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: experiencias exitosas de Guatemala. *Interamerican Journal of Psychology*,. 212-222.

Tovar, R. M. (2009). La formación como lector y escritor: un reto para el docente. *Educere*, 13(44) 109-116. Recuperado el 26 de Agosto de 2014 de la base de datos Redalyc. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571013>

Sección V

De las prácticas pedagógicas en competencias ciudadanas

Prólogo

En esta sección el libro presenta seis reflexiones en torno a las prácticas pedagógicas en competencias ciudadanas de diferentes docentes de instituciones Educativas del departamento Norte de Santander –Colombia– especialmente en estudiantes de educación básica primaria, por la relevancia de formación en competencias para la vida y desarrollo del ser, las cuales llevan a generar reflexiones en torno al rol que debe asumir el docente frente a estas enseñanzas que lejos de resaltar en el currículo como una imposición legal, deben convocar al compromiso ético y social de los docentes frente a sus educandos y a la sociedad en general.

Se parte de una comprensión de las prácticas pedagógicas desde las categorías de epistemología, pedagogía y didáctica como un ejercicio que encierra un claro conocimiento de las competencias ciudadana, el cual debe ser impartido con la claridad conceptual, epistémica, de sentido y acorde para la edad de los educandos, así como de los contextos y problemáticas que a diario ellos enfrentan y de las cuales requieren orientación para ser asertivos al momento de afrontar.

Las competencias ciudadanas, se evidenciarán como un formación claramente definida por el ministerio de educación nacional, la cual posee todo un cuerpo teórico en el que se desarrollan certeros postulados para su enseñanza y apropiación ya que se han creado diversos materiales teóricos y didácticos con indicadores de aprendizajes por edad y grado cursado, sin que esto sea un proceso acabado pues conscientes de lo cambiante de las dinámicas sociales, se deben

seguir enriqueciendo los elementos que le dan sentido a estos saberes para la vida.

Se destacaran aspectos de relevancia como la Convivencia y paz, Participación y responsabilidad democrática y la Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias siendo estas las bases para la enseñanza de estas competencias que transversalizan todos los currículos y que hacen que sea una responsabilidad de todo docente impartirlas en sus diferentes prácticas educativas, siendo este uno de los mayores limitantes del proceso, pues los docentes hacen más realce en su formación disciplinar que en las enseñanzas de las competencias en mención.

Algunos aspectos sobre los cuales se reflexiona son las falencias epistémicas que giran alrededor de estas competencias, pues algunos docentes lo hacen de manera empírica ya que ven la convivencia como algo cotidiano y reproducen las enseñanzas a sus propios imaginarios en torno a la moral, el respeto, el orden que se debe tener dentro de las aulas y alejan de su saber el sentido de ser humano, de dignidad y de comprensión como ser social que debe primar en las relaciones de sus estudiantes, así los niños y niñas aprenden más a no portarse mal porque los sancionan y no por el reconocimiento del otro.

Se resaltan además las prácticas pedagógicas desprovistas de un contexto para la aplicación de los saberes pues, aunque los conflictos son cotidianos, la clase de convivencia es un espacio para la reflexión en muchas ocasiones religiosa, pero cuando se presentan estos conflictos se recurre al poder del docente para calmar los ánimos, se prefieren aulas en silencio y con trabajo individual para evitar cualquier alteración de las clases.

Aunque pedagógicamente se resalta la intencionalidad de los docentes de querer formar ciudadanos conscientes, comprometidos con los valores individuales y sociales, se reconocen aulas con demasiados estudiantes, metodologías en las cuales se deben atender cursos que no son de su disciplina, carencias de apoyo lúdico y una marcada ruptura de los padres de familia en el acompañamiento de

la formación de sus hijos, ya que no existe presencia activa de padres en las reuniones o actividades de formación intramural y tampoco en el acompañamiento de los ejercicios de trabajo independiente de los estudiantes.

Se refleja la problemática de violencia intrafamiliar y social en el comportamiento de los niños y niñas quienes traen de sus hogares pautas de crianza violentas que dificultan la enseñanza de la convivencia ciudadana al desconocer sus deberes y derechos y mínimos de respeto por el otro y sus diferencias.

La sección compuesta de seis capítulos realiza un recorrido por la importancia de la práctica pedagógica, así como por destacar bases epistémicas de las competencias ciudadanas y finaliza con reflexiones desde el quehacer docente y las concepciones que fundamentan en algunos maestros estas cátedras y/o formas de vida.

Carolina Ramírez Martínez

Magister en Prácticas Pedagógicas

Investigadora Asociada

Capítulo 1

Las prácticas pedagógicas y su compromiso con las competencias ciudadanas^{1*}

Carolina Ramírez Martínez²,
Rina Mazçuera Arias³,
Jovany Gómez Vahos⁴

*

Resumen

El presente capítulo da cuenta del rastreo de las prácticas pedagógicas de los docentes del Norte de Santander en relación a la formación en competencias ciudadanas, se analizan 2 instituciones educativas de la ciudad de Cúcuta, 1 de Villa del Rosario y 1 del Diamante sector de Pamplonita. Para su comprensión se tiene en cuenta el concepto de práctica pedagógica de Porlán y Mosquera y para el abordaje de las competencias ciudadanas se destacan a Chau, Mockus y Cepeda entre otros, que permiten analizar las categorías de práctica pedagógica (epistemología, pedagogía y didáctica) y competencias ciudadanas como (convivencia y paz, Participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias). Como hallazgos fundamentales se destaca la carencia de bases epistemológicas, así como la fuerte sensibilización docente hacia la formación en convivencia y paz, seguida de democracia, pero invisibilizando la formación en pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Su metodología fue el diseño etnográfico

Palabras clave: Práctica pedagógica, epistemología, pedagogía, didáctica, competencias ciudadanas convivencia y paz.

* Ver página siguiente.

- 1 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.
- 2 Trabajadora social, Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta. Magíster en Práctica Pedagógica, Universidad Francisco de Paula Santander - Colombia. Especialista en Práctica Pedagógica Universitaria, Universidad Francisco de Paula Santander - Colombia. Especialista en Gerencia Social, Universidad Simón Bolívar. Docente- Investigadora Programa de Trabajo Social de la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta.
- 3 Abogada, Universidad Católica del Táchira, Venezuela. Doctora en Derecho, Universidad de Zaragoza, España. Especialista en Derecho Administrativo, Universidad Católica del Táchira. Especialista en Derecho Tributario, Universidad Santa María, Venezuela. Investigadora, miembro del Grupo de investigación Altos Estudios de Frontera – ALEF, Universidad Simón Bolívar, Colombia. Docente e investigadora de la Universidad Católica del Táchira, San Cristóbal, Venezuela. Correo: mazuera@ucat.edu.ve
- 4 Licenciado en filosofía. Especialista en Gerencia Social. Especialista en Práctica Pedagógica Universitaria, Universidad Francisco de Paula Santander - Colombia. Magíster en Práctica Pedagógica, Universidad Francisco de Paula Santander - Colombia. Investigador del grupo Educación, Ciencias Sociales y Humanas, Universidad Simón Bolívar. Correo: jgomez86@unisimonbolivar.edu.co

Pedagogical Practices and Its Commitment with Citizen Competences

Abstract

The present chapter realizes the tracking of pedagogic practice of professors of Norte de Santander, according to the formation in citizens competences, two educational institutes of the city of Cúcuta, one of Villa del Rosario and one in El Diamante near to Pamplonita. For the comprehension it is had the concept of pedagogic practices of Porlán and Mosquera, for the boarding of the citizens competences are highlighting Chaux, Mockus and Cepeda and others, they allow to analyze the categories of pedagogic practice (epistemology, pedagogy and didactic) and citizen competences as (living together and peace, participation and democratic responsibility and plurality, identity and valuation of the differences). As fundamental finding stands out the lack of epistemological bases, as well as the strong educational sensibilización towards the formation in living together and peace, followed by democracy, but without taking in consideration the formation in plurality, identity and valuation of the differences. The methodology was the ethnographical design.

Keywords: Pedagogic practice, epistemology, pedagogy, didactic, citizen competences, living together and peace.

Introducción

Como parte del compromiso de la universidad Simón Bolívar en la formación de maestros a través de la maestría en educación, y destacando el marcado sentido de identidad regional se desarrolló el macro-proyecto que analiza las prácticas pedagógicas de los docentes del Norte de Santander en competencias ciudadanas, dada la

importancia de formar en acciones para la vida que permitan hacer frente a la violencia armada que tras décadas ha hecho presencia en el departamento y que ha logrado permear en los imaginarios sociales de los habitantes quienes han soportado de manera pasiva las diferentes formas de visibilización de este conflicto, por ello y ante el pos-acuerdo se resalta el rol activo de las instituciones educativas en la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con la construcción de un departamento incluyente que de brinde posibilidades de una calidad de vida para todos.

Ser docentes en el contexto actual representa un gran desafío por la diversidad a la cual se debe dar respuesta, pues las vivencias de niños, niñas, adolescentes y jóvenes exigen cada vez más elementos que deben conjugarse al momento de pensar en la práctica pedagógica que se requiere para afrontar este reto y aún más cuando se hace referencia a la formación de las competencias ciudadanas la cual nos enfrenta en la formación para la vida, para las relaciones, la participación y el compromiso de vivir en sociedad.

Para ello el apartado del presente libro busca responder a una serie de preguntas que llevarán al maestro a encontrarse con dos compromisos éticos en su quehacer docente. El primero de ellos es su reflexión en torno a las prácticas pedagógicas: ¿qué es una práctica pedagógica?, ¿qué elementos forman esta práctica?, ¿cómo se potencializan las prácticas pedagógicas? Y una segunda reflexión se da en torno al compromiso que se tiene de formar para la vida, por lo cual se debe preguntar sobre ¿qué implica construir una práctica pedagógica para las competencias ciudadanas?, ¿es cuestión de un saber específico o de una intencionalidad formativa?, este formar para la vida ¿qué enseñanza exige?

Marco teórico

Ante el interrogante sobre ¿Qué es una práctica pedagógica?, es importante aclararlo dado que no todos los docentes nacen en el estudio de la pedagogía y aunque transiten por él, algunos términos sonaran confusos o tan similares que se piensan sinónimos por ello

solo se pretende abordar en este texto las prácticas pedagógicas lo cual implica los componentes didácticos, disciplinares y pedagógicos que se hacen presente en el actuar docente, siendo Carlos Javier Mosquera Suárez, el autor más significativo dentro del marco teórico para el soporte de esta investigación, por cuanto afirma en sus trabajos que la calidad del desempeño docente debe relacionarse con el conocimiento, las habilidades y la auto-evaluación del proceso formativo que ejecuta para mejorar su quehacer pedagógico.

De igual manera, Mosquera destaca la importancia del manejo de competencias que permiten al ser humano desenvolverse adecuadamente como resultado del manejo coherente de actitudes, conocimientos, valores y habilidades adquiridas; las cuales se ven ligadas a la forma de producir y apropiarse de los diferentes conocimientos. Por tanto, la caracterización de las prácticas pedagógicas docentes, permite describir de forma cualitativa los componentes que emplean los educadores dentro de su quehacer y esto se manifiesta en el espacio donde se generan y producen conocimientos no solo teóricos sino procesos, contenidos y experiencias significativas

Siendo que para, Mosquera (2011), es necesario que se integre la teoría didáctica-práctica docente, para dirigir las nuevas concepciones de la pedagogía hacia la innovación y la investigación, prácticas que son fundamentales dentro del quehacer docente, en lo que respecta a la implementación de teoría y práctica como elementos que se complementan para permitir nuevas metodologías “especializadas en el estudio de la educación ciudadana y los problemas asociados con la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y el currículo, entre otros” (p. 278).

Así mismo, Mosquera no es el único referente con aportes en este campo, puesto que es necesario destacar las posturas de Porlán (1993); Zuluaga (1984); Shulman (2005), entre otros, quienes expresan un punto de vista en donde se desentraña la importancia que tienen las prácticas pedagógicas para el desarrollo humano, sin embargo, entre los aspectos fundamentales destacan que no solo las prácticas pedagógicas poseen un valor relevante, puesto que las

didácticas específicas y la formación en competencias son otros aspectos que no deben ser olvidados.

Las prácticas pedagógicas deben ser innovadoras e incentivar en el educando el gusto por el aprendizaje. Por esto, Porlán, define el concepto de práctica pedagógica desde dos enfoques, siendo que el primero de estos, aísla la teoría de la práctica, y constituye un tipo de pedagogía tradicionalista, en donde el saber de las aulas de clase no se puede cuestionar, puesto que se revela como absoluto, y si se le observa desde una perspectiva interpretativa, las posturas que adopta desde “la idea de una diversidad radical de métodos y formas de conocimiento, imposibilita la transformación de la realidad” (1993, en Moreno, s.f., p. 3) por tanto, a este tipo de práctica se alude como un tipo de pedagogía alienada.

Autores como Mosquera (s.f.), mencionan que es necesario, por tanto, establecer procesos de transformación reales, y que esto puede lograrse al confluir el ámbito epistemológico, que se desarraiga de las visiones tradicionalistas para adoptar posturas innovadoras, que cobran relevancia al complementar epistemología, pedagogía y didáctica.

Siendo que: “la epistemología docente habrá de permitirnos el logro de reestructuraciones didácticas débiles o fuertes, y en general nos ha de permitir comprender las características de la práctica docente” (Mosquera, 2011, p. 123). También Mosquera (2011), expresa la necesidad de manejar tres componentes que integran el quehacer educativo como un principio fundamental desde: lo conceptual, lo actitudinal y lo metodológico.

Siendo entonces, que Mosquera (2011), comprende el componente conceptual como la fundamentación teórica necesaria para entender los conceptos y paradigmas del objeto de enseñanzas provenientes del aporte dado por la filosofía, la epistemología y la historia. El componente actitudinal es la predisposición que posee cada docente para aceptar o rechazar el uso de la ciencia en su labor docente, así como la forma en que diseña, desarrolla y evalúa su práctica educativa integrando el saber hacer de su profesión. Final-

mente, el componente metodológico se encarga de correlacionar las actitudes y los conocimientos del docente para su hacer pedagógico.

Por otra parte, Zuluaga (1999), entiende a la práctica pedagógica como un espacio en el que el saber pedagógico se comprende desde la confluencia de los conocimientos y los saberes, para conformar dentro de las aulas de clase la triada de la educación, siendo esta: “el triángulo institución (escuela), sujeto (el docente) y discurso (saber pedagógico)” (p. 147), que parte de la interacción de los actores sociales (docentes, estudiantes, demás comunidad educativa), el medio y el contexto.

De esta manera, en lo que concierne a la noción metodológica de las prácticas pedagógicas. Zuluaga (1999), designa: 1. Los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos.; 2. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía.; 3. Las formas de funcionamiento de los discursos; 4. Las características sociales adquiridas.; 5. Las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico (p. 147).

Ahora bien, Shulman (2005), se remite al componente conceptual, para cuestionarse ¿si se conoce lo suficiente sobre la enseñanza como para sustentar el conocimiento base? Siendo que la enseñanza demanda de habilidades básicas, conocimientos de contenido y habilidades didácticas generales.

En cuanto a este planteamiento, Shulman (2005) manifiesta que el docente debe ser un guía, un orientador capaz de hacer discernible lo incomprensible, y llegar a sus educandos para compartirles sus conocimientos y experiencias, y de esta manera lograr que se integren en los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma idónea, puesto que la manera en que el docente enseña, es decir, sus metodologías, y estrategias pedagógicas “Se tratan de formas de expresar, exponer, escenificar o de representar de otra manera ideas, de suerte que los que no saben puedan llegar a saber” (p. 9).

Con este propósito, Shulman (2005), menciona que existen cuatro fuentes de conocimiento entre las que están:

1) formación académica en la disciplina a enseñar; 2) los materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado; 3) la investigación sobre la escolarización; las organizaciones sociales; el aprendizaje humano, la enseñanza y el desarrollo, y los demás fenómenos socioculturales que influye en el quehacer de los profesores; y 4) la sabiduría que otorga la práctica misma (p. 11).

Estas fuentes de conocimiento mencionadas por Shulman (2005), establecen como primera base, la formación académica en la disciplina a enseñar, ya que esta tiene que ver con lo que el docente debe saber, sus habilidades y el dominio indispensable de su disciplina para ofrecer calidad y contribuir a que el aprendizaje sea significativo, siendo que esta primera base compete a los aspectos conceptuales o epistemológicos.

La segunda fuente definida por el autor, estructuras y materiales didácticos, tiene como propósito que haya una educación organizada, se establecen materiales y estructuras para el acto educativo dentro de los cuales están: currículos, libros de texto, test, organizaciones gremiales de profesores, entidades gubernamentales y mecanismos generales de gestión y financiación, la estructura de la profesión docente. El educador debe estar familiarizado con todo lo referente a su ámbito escolar lo cual le facilitará su enseñanza.

Así mismo, la tercera fuente, para Shulman (2005), corresponde a la literatura educativa especializada, ya que existe una gran cantidad de bibliografía académica destinada a la investigación en el campo educativo y de la docencia, en donde el aprendizaje en sus diferentes ámbitos aporta al conocimiento base que debe tener el educador. De esta manera, la segunda y tercera fuentes se refieren a los aspectos pedagógicos.

Finalmente, la cuarta fuente, expresada por Shulman (2005), es la sabiduría adquirida con la práctica. Esta última fuente hace referencia a la experiencia que adquiere el docente en su labor desempeñada, de ella se pueden recopilar valiosas reflexiones útiles a los demás formadores. Su inclinación se deriva hacia el aspecto didáctico del aprendizaje.

Desde el aspecto didáctico del aprendizaje, Shulman (1987), manifiesta que es necesaria la comprensión del conocimiento didáctico del contenido, es decir la experiencia adquirida por el docente y que es compartida con los educandos mediante diversas estrategias, tales como: las exposiciones, los talleres, los estudios de caso, las representaciones mediante “analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones” (Shulman, 1986; Shulman 1987; Marcelo, 2001 en Acevedo, 2009, p. 24), cuya finalidad es facilitar el aprendizaje.

También es importante destacar, que Shulman (1987), manifiesta que el rol docente desde el aspecto didáctico permite la transformación de la comprensión, puesto que su tarea es simplificar hasta el punto de lograr que quienes no tienen conocimiento, obtengan nuevos saberes, habilidades, destrezas y actitudes, que fomenten el cambio, “por ello, indica que la docencia se inicia cuando se “reflexiona” en que es lo que debe ser aprendido y como debe ser aprendido por los estudiantes.”

(Salazar, 2005; Shulman, 1987 citado por Mancilla y Beltrán, 2013, pp. 28-29), por tanto, en la actualidad la sociedad demanda un cambio en los escenarios educativos desde las escuelas, por lo cual la normatividad educativa busca mejorar la calidad, la cual está siendo medida por pruebas internas como las pruebas saber y pruebas externas como las PISA, sin embargo, los docentes como agentes sociales activos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, están formando personas que se desarrollan en diferentes dimensiones y quienes se concientizan de la necesidad del desarrollo de competencias ciudadanas.

Lo anterior denota que gran parte de la responsabilidad en la formación de los ciudadanos de hoy y del futuro recae en los hombros de los docentes, por ende, es indispensable realizar un proceso continuo de reflexión sobre sus prácticas pedagógicas en pro de mejorar su quehacer pedagógico y así contribuir con eficacia en la consecución de la calidad educativa deseada.

En relación a la formación en competencias ciudadanas es importante resaltar que el sistema educativo no es el único, pero si un importante agente de socialización de allí que se tenga que asumir el compromiso de formar en competencias para la vida. Según diversos sociólogos la socialización consiste en inculcar la cultura a los miembros de la sociedad, siendo esta un modelador y determinante de las relaciones sociales. Esta socialización se da a través de agentes como la familia, la educación, los amigos y los medios de comunicación (Macionis y Plummer, 1999).

La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad, y por su importancia es función de ella “preparar a las nuevas generaciones, así como la formación de la personalidad de los menores”, y se convierte en presupuesto indispensable para “la efectividad de los derechos constitucionales de los niños” (Colombia, Corte Constitucional, Sala Octava de Revisión (2015). Sentencia T-070/15, M.S.: Martha Victoria Sáchica Méndez).

Aunque la familia es fundamental en la formación de competencias ciudadanas, como un espacio que se enmarca en la proclamación de los derechos establecido en la constitución en el cual “Se reconoce los derechos y deberes que todos tenemos como personas colombianas. Como colombianos podemos y debemos ser activos en la construcción de una sociedad más pacífica y, para ello, defender y promover los Derechos Humanos”, la escuela también lo es, pues el niño se sumerge en:

Nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. Es la internalización de submundos (realidades parciales que contrastan con el mundo de base adquirido en la socialización familiar) institucionales o basados sobre instituciones. El individuo descubre que el mundo de sus padres no es el único. La carga afectiva es reemplazada por técnicas pedagógicas que facilitan el aprendizaje. Se caracteriza por la división social del trabajo y por la distribución social del conocimiento. Las relaciones se establecen por jerarquía (Campos virtual, s.f., pp. 2-3).

La escuela tiene una función sumamente importante en la formación de competencias ciudadanas en convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática y pluralidad; todas dirigidas al fomento de una cultura de paz. Las Naciones Unidas, establece que la educación es uno de los medios para construir y fomentar la cultura de paz, y la define como

Un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en: a) El respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación; b) El respeto pleno de los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados y de no injerencia en los asuntos que son esencialmente jurisdicción interna de los Estados, de conformidad con la Carta de las Naciones Unidas y el derecho internacional; c) El respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales; d) El compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos; e) Los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presente y futuras; f) El respeto y la promoción del derecho al desarrollo; g) El respeto y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres; h) El respeto y el fomento del derecho de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información; i) La adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones (Naciones Unidas, 1999, artículo 1).

En ese sentido, se ha trabajado a nivel mundial para fomentar la calidad de la educación como un medio para preparar e inculcar valores, aptitudes, comportamientos para promover la cultura de paz a través de la enseñanza de la tolerancia y entendimiento mutuo, así como varias medidas para promover una cultura de paz por medio de la educación (Naciones Unidas, 2009).

En el desarrollo social del ser humano se hace necesario la adquisición de habilidades que permitan vivir y actuar de forma edi -

cante dentro de la sociedad es por ello que en el gobierno nacional se presenta “La apuesta pedagógica del sector educativo desde el año 2003, dirigida a responder a los retos que plantea la formación para el ejercicio de la ciudadanía, ha sido el desarrollo de competencias ciudadanas, entendidas como el conjunto de conocimientos, habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articuladas entre sí, hacen posible que las ciudadanas y ciudadanos actúen de manera constructiva en la sociedad democrática” (MEN, 2004). Como consecuencia de la violencia, la agresión tanto física como verbal, la intolerancia, la carencia de buenas relaciones interpersonales; el gobierno propone estándares para el desarrollo de competencias ciudadanas que permitan mejorar el clima escolar en las aulas y a la vez formar ciudadanos responsables y útiles a la sociedad. Estos estándares plantean lo que los educandos deben saber y saber hacer según su nivel, para practicar esas habilidades en su familia, en su colegio y en diferentes contextos relacionados con su vida diaria.

Los agentes involucrados en la educación deben procurar el fomento y la construcción de ambientes democráticos donde se promueva la participación y se practiquen relaciones interpersonales agradables que conlleven a buscar el bien común y el bienestar no sólo personal sino general; de ahí la importancia de la formación en competencias ciudadanas desde la escuela para que el estudiante aprenda a convivir y a mediar sus problemas y así pueda llegar a ser un ciudadano íntegro y competente.

El equipo docente tiene mucho que aportar, desde sus clases, al aprendizaje y a la práctica de estas competencias. En todas las áreas académicas se pueden proponer actividades, reflexiones y discusiones valiosas. Por ejemplo, una clase de educación física, un proyecto de ciencias naturales, un taller de teatro o de pintura son espacios que nos permiten aprender a vivir y a trabajar juntos. No se trata de dejar de enseñar lo que es propio de cada área sino, por el contrario, de aprovechar esos conocimientos y habilidades específicas para contribuir a la formación ciudadana (MEN, 2004, p. 10).

La formación en competencias no es una tarea sencilla ni corresponde a determinado grupo de docentes, todos los educadores deben ser partícipes de esta labor y hacerla de manera profesional e idónea para así obtener los resultados que el MEN propone para el beneficio no sólo de una comunidad en especial sino de toda la nación.

Los estándares propuestos por el MEN organizan las competencias ciudadanas en tres grandes grupos: convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Cada de uno ellos son esenciales “para el ejercicio de la ciudadanía” y también ayudan al fomento, el respeto y la protección de los derechos humanos consignados en la constitución nacional.

Es así como la convivencia y la paz están cimentadas en la relación del ser humano con los semejantes, el trato, el respeto, no sólo de palabra sino también de hecho para propiciar ambientes pacíficos

Por otra parte, la participación y responsabilidad democrática se enfocan hacia las determinaciones tomadas en diversos contextos donde las decisiones tomadas incluyan el respeto a los derechos básicos como a las normas establecidas en la constitución.

En cuanto a la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias se debe aceptar que cada individuo es único y que por lo tanto hay diversidad humana la cual se debe valorar y respetar.

Metodología

Esta investigación se llevó a cabo a partir del paradigma Histórico Hermenéutico, basado en el enfoque cualitativo, desde un diseño etnográfico y un método micro etnográfico. Frente a los instrumentos 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 de las competencias ciudadanas. El proceso investi-

gativo fue orientado a la luz de tres categorías generales: epistemología, pedagogía y didáctica, estas fueron propuestas desde el macro proyecto de investigación 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, dicho proyecto fue direccionado por la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta - Norte de Santander - Colombia, a través de sus grupos de investigación y en el marco de la Maestría en Educación.

Hallazgos

Analizados los diferentes resultados de los proyectos en las cuatro instituciones educativas del departamento, se encontró que desde lo pedagógico, se están manejando discursos con pocos o nulos sustentos epistemológicos que permitan ver las competencias ciudadanas como un proceso de formación integral con un claro sentido del saber, así mismo se destacan las contradictorias clases de participación y responsabilidad democráticas, las cuales están lejos de ser espacios que recreen la participación y la libre expresión estudiantil, solo reflejan el tradicional orden y estímulo de la carita feliz a los niños que mayor quietud demuestran.

De otro lado se puede ver que aún se manejan fuertemente los sentidos religiosos de valores, normas y convivencia basados en la cristiandad, y la limitación de las acciones porque es malo, o por el castigo que el manual de convivencia imparte, pero no se generan reflexiones del ser, de la identidad, de la re-significación del otro en cada uno de nosotros como seres que coexistimos y nos identificamos en la sociedad. Esto deja clara la necesidad de formar epistemológica y didácticamente a los docentes del departamento para que estén cada vez más apropiados de la importancia de una conceptualización amplia de las competencias ciudadanas.

Otro resultado de importancia es el marcado énfasis que se realiza hacia la convivencia y paz, y esto se sustenta en la conflictividad del contexto general y de los mismos hogares, pero es imposible que este se alcance si no se prepara a los estudiantes para vivir en el respeto a la pluralidad, diversidad y valoración de las diferencias dado los contextos multirraciales, cultural, religiosa, económica, emocional, de género y demás que hacen rica, pero compleja la convivencia.

Es apremiante entonces, la incorporación de competencias ciudadanas desde las bases cognitivas, emocionales, comunicativas e Integradoras en la incorporación pedagógica que lleve al abordaje integral y estructurado de las competencias ciudadanas desde sus tres categorías de análisis conforme lo establece Chaux: 1. La convivencia y paz, 2. Participación y responsabilidad democrática y 3. Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, las cuales se abordan a continuación:

Convivencia y paz

Dentro de la sociedad en que actualmente se desarrolla el futuro de las nuevas generaciones se reafirma en la función docente la posibilidad de generar cambios relevantes para mejorar las interacciones personales y así contribuir a generar una sociedad de agentes activos que se respetan y respetan a los demás en la medida que reconocen, identifican y respetan sus propios derechos y los derechos de los demás teniendo la madurez necesaria para concertar conjuntamente la solución de conflictos buscando una sana convivencia

Al mismo tiempo surge la importancia de generar en los niños, niñas y adolescentes el sentimiento de solidaridad que les permita aprender a protegerse a sí mismos y a todo lo que les rodea para vivir en paz, colocándose siempre en el lugar del otro aprendiendo a resolver pacíficamente las diferencias

Convivir es llegar a vivir juntos entre distintos sin los riesgos de la violencia y con la expectativa de aprovechar fértilmente nuestras diferencias. El reto de la convivencia es básicamente el reto

de la tolerancia a la diversidad y ésta encuentra su manifestación más clara en la ausencia de violencia (Mockus, 2002, p. 20).

Según Mockus (1994) “anfibio cultural” término empleado para interpretar cada componente del sistema educativo y definido como la persona que fácilmente se desenvuelve en varias tradiciones culturales y favorece la comunicación entre ellas, de esta manera contribuye a tres procesos cruciales en las sociedades contemporáneas las cuales tienen un alto nivel de diversidad cultural y segmentación social: La reducción del divorcio excesivo entre ley, moral y cultura, la construcción de democracia y la superación de la violencia. Con respecto al primer aspecto se considera la importancia del anfibio cultural en la intensificación de la vida social y en la modificación de la regulación cultural de la acción. En el segundo, dentro de su papel pedagógico el anfibio cultural presenta la posibilidad de la construcción y la obediencia de las reglas en común compatibles con la diferencia y con raíces en ella; respecto al tercero es fundamental examinar las semejanzas y las diferencias entre las adaptaciones miméticas y las propias del anfibio cultural. Es así como se resalta la función del anfibio cultural “ como intérprete y como facilitador del entendimiento recíproco entre distintas tradiciones culturales” (p. 21). “ El anfibio cultural es alguien capaz de obedecer a sistemas de reglas parcialmente divergentes sin perder integridad intelectual y moral” (p. 3).

De acuerdo con los conceptos anteriores Mockus lleva a reflexionar acerca de la importancia que existe en integrar los tres elementos básicos de la ley, la moral y la cultura para poder aprovechar, comprender y valorar las diferencias. Por esto es importante tener presente que dentro de los mayores retos para la no violencia está tolerar las diferencias de los demás. Es necesario mencionar la investigación realizada con estudiantes de 9° grado en Bogotá sobre convivencia ciudadana donde inicialmente se describió la convivencia como “la combinación de obediencia a reglas, capacidad de celebrar y cumplir acuerdos y confianza” (Mockus, 2002, p. 27)

El acatamiento a estas reglas está relacionado con tres clases: Legales, morales y culturales. La investigación averiguó que pasaba cuando había tensión en esos sistemas y qué tan tolerantes eran los jóvenes al pluralismo moral y cultural.

Los resultados se enmarcaron dentro del análisis realizado a las diferentes concepciones acerca de la percepción que se tiene de sus semejantes, la cual se puede mejorar a través del respeto a pesar de existir en la sociedad una clasificación jerárquica muy marcada. Se enfatizó en la idea que cada joven tiene cuando considera que por las buenas se pueden constituir las bases del verdadero respeto.

La investigación hizo posible identificar las siguientes características:

1. Yo me guío por mi conciencia, los demás por la ley y la cultura.
2. Yo entiendo por las buenas, tú por las malas.
3. Pluralismo tiende a ser igual a “todo vale”.
4. El valor más alto realizado es la “familia.

Llegaron a la conclusión que los dos factores principales para la convivencia son: la capacidad para celebrar y cumplir acuerdos reparando los no cumplidos y el respeto a la ley. Según la investigación los acuerdos son más importantes que las leyes y la democracia brinda las luces necesarias para resolver las diferentes tensiones que se presentan entre lo moral y legal para vivir en la no violencia dentro de la sociedad.

Participación y responsabilidad democrática

La participación es un componente esencial de la ciudadanía. Aristóteles concibió al ser humano como un ser social o político. El ser humano a través de la historia busca ser cada día un ciudadano activo es decir participativo manteniendo un grado de civismo dentro de sus manifestaciones sociales. La ciudadanía toma valor cuando se logra plenamente las condiciones de una vida digna, tarea que ha de ejercerse colectivamente.

Generalmente al hablar de participación democrática se hace relevancia a la implicación del ciudadano en el campo político. La ciudadanía participante permite ir aprendiendo a través de la experiencia, seres con virtudes cívicas tomadas y entendidas como los comportamientos y compromisos con la comunidad política.

La educación busca siempre formar para una ciudadanía crítica, reflexiva, participativa por eso Virginia Guichot Reina dice

La participación en la comunidad se constituye en un elemento modular para que la persona se “sienta ciudadana”. Es participando en nuestras comunidades pluralistas, multiculturales, complejas, como desarrollamos competencias, habilidades, valores y actitudes ciudadanas que posibiliten el construir de manera conjunta, desde las distintas posiciones y miradas culturales, nuestras reglas y normas de convivencia. El espacio público debe entenderse como lugar de encuentro de los distintos grupos para alcanzar el conocimiento mutuo, las interacciones personales, para crear los vínculos afectivos que requiere el sentido de pertenencia a una comunidad y el desarrollo de una ciudadanía crítica, reflexiva, compleja, intercultural (2012, p. 86)

La cual está estrechamente relacionada con el pensamiento de Jaume Trillas quien toma como elemento esencial para la formación de la ciudadanía a la educación.

Acoge e interrelaciona procesos educativos formales, no formales e informales. [...] Es un entramado de instituciones y lugares educativos. Los nudos más estables y obvios están constituidos por las instituciones formales de educación (escuelas, universidades, etc.). Pero coexisten con ellas, por un lado, todo el conjunto de intervenciones educativas no formales (organizadas a partir de objetivos explícitos de formación o enseñanza, pero fuera del sistema de enseñanza reglada: educación en el tiempo libre, auto-escuelas, etc.), y, por otro lado, el difuso y penetrante conjunto de vivencias educativas informales (espectáculos, publicidad, relaciones de amistad, etc.) (Trillas, 1990, p. 13).

La formación en la democracia para llegar a ser ciudadanos críticos y activos requiere de una dimensión indispensable como es la participación que debe integrar mecanismos de acción, elementos que en el desarrollo social actual se ven truncados por la apatía, pasividad y la despreocupación ciudadana en la práctica de la democracia social y cultural en la que se encuentran inmersos.

En un aspecto integrado se ve la necesidad que exista una estrecha relación entre el compromiso y la corresponsabilidad al tener sentido crítico en la defensa social para un mundo justo, equitativo donde se coloquen en práctica las competencias y valores adquiridos. Lo anterior debe tener unas bases éticas que lleven a cada individuo a actuar de forma consiente ante la sociedad y para eso se hace necesario realizar una detenida reflexión sobre lo que se enseña y para qué se enseña.

La participación ciudadana debe llevar a la construcción de una sociedad justa y equitativa basada en el respeto de los derechos humanos afrontando la diversidad e identidad cultural.

En este mismo sentido se debe tener en cuenta que el trascurso de la historia del ser humano se ha hablado de las diferentes concepciones tomadas de lo que realmente es la ciudadanía y su proyección a la soberanía libre de elección buscando alcanzar una democracia radical.

Es importante generar y promover la democracia representativa entre los estudiantes de las instituciones educativas donde tomen libremente la decisión que mejor les parece al elegir a un representante que se apropie adecuadamente de las decisiones en su nombre con el fin de alcanzar intereses comunes, lo anterior teniendo en cuenta que estas elecciones sean por tiempos regulares para incentivar cambios que lleven a mejorar falencias o perfeccionar logros obtenidos.

La mejor ejemplificación de esta democracia representativa la encontramos en la inclusión dentro de los diferentes estamentos en la conformación del gobierno escolar de las instituciones educativas, donde por medio de la elección respectiva se elige al representante más idóneo para interpretar la voluntad del estudiantado.

Para realizar esta participación se ha hecho necesario educar en la ciudadanía para aprender a aceptar con una ética relevante la multiculturalidad, diversidad de pensamientos y sentimientos en relación con el otro. Logró que se alcance al máximo cuando se incentiva y desarrolla la autonomía y el deseo de autorrealizarse el ser humano dentro de la proyección de su proyecto de vida.

Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias

En el mundo actual a pesar de las normas y derechos promulgados por las naciones sobre igualdad y respeto aún se observa la discriminación de las personas por su raza, credo, género orientación sexual o por sus limitaciones físicas o mentales.

Compartir la vida social con ciudadanos diferentes no es una tarea sencilla, pero puede ser algo enormemente enriquecedor. Establecer relaciones constructivas entre personas o grupos con diferencias de cualquier tipo, pero sobre todo con intereses distintos requieren de habilidades sociales particulares tales como la capacidad para comprender puntos de vista ajenos a los propios, o la capacidad para comunicarse eficazmente a pesar de manejar lenguajes muy distintos. Requiere también de la capacidad para identificar y superar prejuicios (basados en ideas parcializadas o erráticas, por ejemplo, cuando se considera que alguien es un delincuente solamente por su apariencia física) y estereotipos (generalizaciones sobre toda una población. Lo cual comporta negar las diferencias entre los miembros de esa población y entre sus distintos grupos sociales, raciales, sexuales, étnicos, etc.), para lograr acercarnos a la idea de una inclusión real requerimos de habilidades para romper, de maneras pacíficas, pero efectivas, estereotipos y discriminaciones que aplicamos a los otros y de los cuales nosotros mismos muchas veces somos víctimas (Ruiz y Chaux, 2005, p. 44).

Acercarse al otro está relacionado con el tema de la identidad cultural, las creencias de un sujeto, sus costumbres, modo de vida y todo aquello que diferencia a las personas entre sí. Cada persona va construyendo su cultura e identidad.

La cultura es el medio por el que los individuos y grupos organizan y construyen su identidad espacio-temporalmente. Esto conduce, por un lado, a conceptualizar las comunidades culturales como realidades fundamentales sociopolíticamente y, por otro, dado que la cultura es la referencia primaria de auto identificación, a que cada individuo se identifique con una, excluyendo que pueda compartir varias. La identidad es algo autónomo, ya constituido. Desde esta perspectiva, que trata de un multiculturalismo liberal (por recurrir a la conocida distinción de Anthony Appiah), la función de la escuela es reafirmar dicha identidad cultural, dado el supuesto (discutible) de que cada individuo queda inmerso en su propia identidad cultural de origen (Bolívar, 2004, p. 20).

Conclusiones

Desarrollar un abordaje epistémico, pedagógico y didáctico de las competencias ciudadanas debe ser un compromiso docente en el que se potencie al ser para la vida y para enfrentar las características que diariamente encuentra en su entorno, por ello la potenciación de la Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, así como la de la formación en Participación y responsabilidad democrática es una tarea urgente si se quiere llegar a potenciar la convivencia y la paz, como formas de interacción social en los educandos. Se resaltan los múltiples esfuerzos docentes por la formación para la convivencia y el sentir que las familias han delegado esta función en la escuela, por lo cual se hace un llamado urgente a la creación de puentes y acciones que lleven a las familias a la apropiación de formación en competencias ciudadanas.

Referencias

- Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y Escuela Pública en el Contexto de Diversidad Cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9.
- Campos virtual (s-f) conceptos de socialización. Maestría en desarrollo pedagógico. Consultado en <http://www.uovirtual.com.mx/moodle/lecturas/sociedu/3/3.pdf>

- Colombia, Corte Constitucional. Sala Octava de Revisión (2015, 18 de febrero). Sentencia T-070/15. [M.S.: Martha Victoria SÁCHICA Méndez].
- Macionis J., J. y Plummer K. (1999). Sociología. Madrid, Prentice Hall.
- Mockus, A. (1994). Anfibios culturales y divorcio entre ley, moral y cultura. *Análisis político*, 21, 37-48.
- Mockus, A. (2002). Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Perspectivas*, 32(1), 19-37.
- Moreno, Elsa Amanda (S.F) Concepciones de práctica pedagógica. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol16_11inve.pdf
- Mosquera, Carlos Javier (2011). La investigación sobre la formación de profesores desde la perspectiva del cambio didáctico. *Magis, revista internacional de investigación en educación*, Vo. 3, N° 6, pp. 265-282. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021734002>
- Mosquera, Carlos Javier (s.f.). El cambio didáctico y la formación del profesorado de ciencias.
- Naciones Unidas (1999). Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. Resolución 53/243. http://www3.unesco.org/iycp/kits/sp_res243.pdf
- Naciones Unidas (2009). Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo (2001-2010). A/64/312. http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/64/312&referer=http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=46796&Lang=S
- Perspectivas actuales y futuras. *Revista Perspectivas Educativas*. Lecciones inaugurales.
- Shulman, Lee S. (2005) Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Revista 238 de currículum y formación del profesorado*, 9, 2. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Zuluaga Garcés, Olga Lucía (1999). Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber. Siglo hombre editor, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia. Bogotá, Colombia.
- Zuluaga, D. y Olga, L. (1984). El maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Capítulo 2

Apuesta formativa sobre competencias ciudadanas: un referente nacional e institucional para las prácticas pedagógicas^{1*}

*Leidy Yoana Bayona Moreno², Nancy Patricia Ibañez³,
Rosa Margarita Ibañez⁴, Carolina Ramírez Martínez⁵,
Rina Mazuera Arias⁶, Jovany Gómez Vahos⁷*

*

Resumen

El capítulo da cuenta del análisis de las prácticas pedagógicas en competencias ciudadanas de los docentes de una institución educativa de la ciudad de Cúcuta, centrando su análisis en los lineamientos de formación nacional y los de la institución, a fin de encontrar los aspectos de mayor énfasis en tales lineamientos. Su abordaje fue etnográfico y desarrolló mayor énfasis en la revisión documental para determinar las categorías pedagógicas y de competencias ciudadanas más relevantes. En los resultados se destacan las bases teóricas de autores como Chauv, Mockus, Goleman, Kohlberg, Habermas, Cepeda, quienes trabajan las concepciones de convivencia y paz, desarrollo emocional, desarrollo moral, comunicación democrática, respeto y valoración de la diversidad, valores.

Palabras clave: Competencias ciudadanas, prácticas pedagógicas, lineamientos nacionales, lineamientos institucionales.

* Ver página siguiente.

- 1 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.
- 2 Maestrante en educación, Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Correo: mileidys0327@hotmail.com
- 3 Maestrante en educación, Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Correo: nancyp1896@hotmail.com
- 4 Maestrante en educación, Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Correo: rosamaro906@hotmail.com
- 5 Trabajadora social, Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Magíster en Práctica Pedagógica, Universidad Francisco de Paula Santander - Colombia. Especialista en Práctica Pedagógica Universitaria, Universidad Francisco de Paula Santander - Colombia. Especialista en Gerencia Social, Universidad Simón Bolívar. Docente-investigadora Programa de Trabajo Social de la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. Autor responsable de la correspondencia: c.ramirez@unisimonbolivar.edu.co
- 6 Abogada, Universidad Católica del Táchira, Venezuela. Doctora en Derecho, Universidad de Zaragoza, España. Especialista en Derecho Administrativo, Universidad Católica del Táchira. Especialista en Derecho Tributario, Universidad Santa María, Venezuela. Investigadora, miembro del Grupo de investigación Altos Estudios de Frontera – ALEF, Universidad Simón Bolívar, Colombia. Docente e investigadora de la Universidad Católica del Táchira, San Cristóbal, Venezuela. Correo: mazuera@ucat.edu.ve
- 7 Licenciado en filosofía. Especialista en Gerencia Social. Especialista en Práctica Pedagógica Universitaria, Universidad Francisco de Paula Santander - Colombia. Magíster en Práctica Pedagógica, Universidad Francisco de Paula Santander - Colombia. Investigador del grupo Educación, Ciencias Sociales y Humanas, Universidad Simón Bolívar. Correo: jgomez86@unisimonbolivar.edu.co

Formative Bet on Citizen Competences: a National Reference and Institutional for Pedagogic Practices

Abstract

The chapter realizes the analysis of pedagogic practices in citizen competences of the professors of an educational institution of the city of Cúcuta, by centering their analysis in the lineaments of national formation and of the institution, in order to find the aspects of more emphasis in such lineaments. Methodology was ethnographical and developed bigger emphasis in the documentary revision to decide the pedagogic and citizen competences categories more relevant. In the results the theoretical bases of authors like Chaux, Mockus, Goleman, Kohlberg, Habermas and Mosquera are highlighted, whom works the conceptions of living together and peace, emotional development, moral development, democratic communication, respect and valuation of the diversity, and values.

Keywords: Citizen Competences, practice pedagogic, national lineaments, institutional lineaments.

Introducción

Para esto, las concepciones de autores, como Zuluaga, Porlan, Mosquera, Shulman e instituciones educativas como el Ministerio de educación Nacional, encuentran como un elemento de vital importancia el rol o papel que asume el docente, al ser un actor clave dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje y de formación por competencias ciudadanas, retomando que el contexto educativo en

el cual se debe profundizar es la I. E. Nuestra Señora de Belén, Sede No. 23 y sede Rudesindo Soto, en Cúcuta, Norte de Santander.

Con el fin de profundizar en la temática de prácticas pedagógicas de los docentes en entidades educativas en torno a la formación por competencias ciudadanas, se rastrearon 51 antecedentes, realizando una revisión internacional nacional y local utilizándose una matriz de análisis clasificándolos por los grupos de competencias ciudadanas dentro de ellos organizándolas por aspectos como: concepciones, evaluación, pedagogía y didáctica, identificando que la principal tendencia al estudiar las prácticas pedagógicas de los educadores y la formación por competencias ciudadanas, deriva en que a nivel internacional la tendencia es al grupo de Convivencia y paz, en el aspecto de evaluación seguida de participación y responsabilidad democrática igualmente en evaluación y finalmente e pluralidad, identidad y valoración de las diferencias encontrándose sólo tres antecedentes; a nivel nacional la tendencia es al grupo Convivencia y Paz, en el aspecto de la didáctica, seguida de participación y responsabilidad democrática donde sobresalen las concepciones y en pluralidad identidad y valoración de las diferencias la tendencia es a didáctica; y a nivel local los estudios encontrados en competencias ciudadanas la tendencia fue al grupo de Convivencia y paz, en el aspecto de concepciones y de la didáctica.

Cabe destacar que durante el estudio, los saberes epistémicos, pedagógicos y didácticos, se toman como la base principal del conocimiento con el que deben contar los docentes de la entidad educativa, así mismo, para poder establecer una relación entre las apuestas formativas, se toma el documento de Estándares básicos de competencias ciudadanas, establecido por el MEN, 2006, como una guía que debe orientar los procesos pedagógicos, así como los documentos institucionales Proyecto educativo institucional, Manual de convivencia, Plan de área y Planes de aula. Siendo que la realidad institucional y la realidad nacional se contrastan en varias ocasiones puesto que sus diferencias y semejanzas pueden ser apreciadas con gran facilidad.

En segunda instancia, se presentan las bases teóricas fundamentales, para comprender el desarrollo de la temática que sustenta la idoneidad de las prácticas pedagógicas en torno a la formación por competencias ciudadanas y establece la necesidad de reflexionar en torno a los lineamientos nacionales e institucionales desde las normativas que se proponen para las instituciones educativas, en especial, las de Cúcuta y Norte de Santander, puesto que a medida que se concreta el estudio, se da cuenta de que en la realidad de la I. E. Nuestra Señora de Belén, existe falencias de saber epistémico, frente a las nociones establecidas a nivel nacional.

Así mismo, se determinó una metodología cualitativa y se estableció como instrumento para la interpretación de la información un análisis documental, el cual, se sustenta a través de una matriz de análisis, en la cual se trabajó de acuerdo a códigos y unidades de análisis que se fundamentan en el documento de Estándares por competencias ciudadanas, y en el Proyecto Educativo Institucional, Manual de convivencia, Planes de aula y planes de área, siendo que aquí se consignan las nociones básicas de los saberes epistémicos, pedagógicos y didácticos, que son base fundamental para las prácticas pedagógicas idóneas con las cuales debe contar un docente.

Marco teórico

Prácticas pedagógicas

El realce de las prácticas educativas es necesario puesto que el rol del docente como guía y orientador se reivindica desde la labor que ejerce como miembro de una comunidad educativa, el cual debe propiciar dentro de las aulas de clase la facilitación del conocimiento y la construcción de un nuevo conocimiento, desde la innovación de la realidad educativa, al abandonar las prácticas centradas en el aprendizaje de memoria, en la transmisión de información y orientar en la actualidad a los educandos a ser constructores de un pensamiento crítico y actores capaces de transformar sus realidades.

Siendo necesario comprender que para Zuluaga (1984), la importancia del aprendizaje se establece desde la triada educativa

en la cual se encuentran inmersos: “ la institución (escuela), el sujeto (el docente) y el discurso (saber pedagógico)” (Zuluaga, 1984: 147), como elementos que contribuyen a la formación integral de los educandos, formación que también compete a las instituciones educativas, al resaltar la importancia de reforzar los conocimientos disciplinares, didácticos y pedagógicos, así como la formación en competencias ciudadanas.

Concepciones epistémicas, pedagógicas y didácticas

Ahora bien, desde el aspecto epistemológico, las prácticas pedagógicas deben observarse en torno a la manera en que se incentivan y se promueven el desarrollo de nuevas habilidades, sin olvidar, que la sustentación de la práctica se origina desde las propuestas argumentales con bases teóricas sólidas, puesto que como bien lo plantea Mosquera (s.f.), son estas concepciones las cuales brindan “Las claves necesarias para comprender los conocimientos y las actitudes de los profesores en torno a la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, y en definitiva, el currículo” (p. 123)

Siendo el componente conceptual: aquel que ayuda al docente a comprender las nociones de su disciplina; el componente actitudinal: donde integra su saber y su saber hacer en su quehacer al diseñar, desarrollar y evaluar sus prácticas, en las cuales parte de sus pensamientos y creencias para tomar ciertas decisiones; el último componente, el metodológico: es aquel en donde entrelaza y armoniza los conocimientos y lo actitudinal en su hacer pedagógico.

Por lo cual, es de importancia que el docente comprenda que para que la institución funcione eficazmente debe tener en cuenta, lo que para Zuluaga (1999), son: “...las formas de enunciación y de circulación de los saberes enseñados en tales instituciones” (p. 46). Aspecto que invita a los docentes a consolidar unas bases epistemológicas apropiadas para el ejercicio de su práctica, siendo necesario, según Zuluaga (1999), desde la noción metodológica de las prácticas pedagógicas, que el docente tenga en cuenta: los modelos pedagógicos; la pluralidad de conceptos aplicados a la pedagogía; el funcio-

namiento de los discursos; las características sociales y las prácticas de enseñanza.

Así mismo, Shulman (2005), plantea el analizar el conocimiento base por medio de interrogantes que lleven a reflexionar sobre la apropiación y comprensión de los conocimientos necesarios para el ejercicio de la labor docente, al mencionar que existen cuatro fuentes del conocimiento, las cuales se entienden como: la formación académica de su disciplina; los materiales y el contexto; la investigación; y la sabiduría.

Principios imprescindibles que el docente debe manejar puesto que, al combinar una adecuada formación en su disciplina, con la realidad del contexto y los materiales con los que cuenta, logra desarrollar una cultura de investigación en su quehacer pedagógico y de esta manera, puede llevar a cabo procesos eficaces de enseñanza-aprendizaje al basarse en la experiencia.

Por otra parte, desde los saberes pedagógicos, Zuluaga (1999), en el libro *Pedagogía e historia*, entiende “por pedagogía a la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas” (p. 157). De igual manera Zuluaga (1984), menciona que los hechos que acontecen en las aulas de clase son una parte importante de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que estos se encuentran constituidos por: “el triángulo institución (escuela), sujeto (docente) y discurso (saber pedagógico)” (p. 147), siendo de esta manera, que los actores sociales, el medio y su contexto propician la construcción de nuevos saberes.

Puesto que Mockus et al. (1995), en el documento del MEN (2007), comprende a la pedagogía, como una práctica en donde el docente debe retomar el conocimiento desde el cómo, para comprender la forma en que este se determina, su aplicación y la manera en que se puede conllevar hacia el saber práctico.

Por lo cual, Mosquera (2011), establece el concepto de calidad en relación al desempeño docente, puesto que estas prácticas de-

ben ser evaluadas, como una forma de mejorar los procesos de formación dentro de las instituciones educativas, así mismo, menciona que es necesario caracterizar las prácticas pedagógicas, para describir cuales son los componentes empleados por los educadores desde su quehacer docente, con la finalidad de producir conocimientos que no sean únicamente teóricos, sino que contengan experiencias significativas

El último saber, el didáctico, se entiende según Shulman (1987), como una mezcla de contenidos al expresar, durante el 2005, que los procesos de enseñanza-aprendizaje, comienzan cuando el docente comprende lo que debe aprender y la manera en que lo va a enseñar, puesto que su función es la de ser un “Facilitador que domina su disciplina y que, a través de metodologías activas, ofrece las herramientas necesarias para que los estudiantes comprendan el mundo desde diversos lenguajes, aprendan a vivir con los demás y sean productivos” (Altablero, 2005, p. 1).

Siendo entonces, que la interacción de estos tres saberes, y la capacitación adecuada de los docentes permiten abordar con mecánicas activas el aprendizaje de los educandos, reforzando el hecho de que, desde una práctica pedagógica eficaz, se desarrollan las competencias ciudadanas y se forma al ciudadano proactivo que necesita el país.

Competencias ciudadanas

El MEN (2006), estableció que existen tres grandes grupos de competencias ciudadanas, los cuales se conocen como convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática; y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. A continuación, se define cada grupo de competencias ciudadanas para aclarar lo que compete dentro de la formación del educando a cada ámbito.

De esta manera, desde convivencia y paz, el MEN (2004), establece que éstas: “se basan en la consideración de los demás y, especialmente, en la consideración de cada persona como ser humano” (MEN, 2004, p. 12).

De ahí la importancia del conocimiento y desarrollo de las habilidades intrapersonales e interpersonales, en donde se aprenda a conocer y controlar las emociones propias para poder relacionarse con el otro de una forma armoniosa fundamentada en el respeto, el buen trato, la empatía y la resolución de conflictos proactivamente, al tomar decisiones que busquen el bien común, exigir, ejercer y respetar los derechos y deberes que fomenten el aprendizaje de la convivencia en ambientes pacíficos

En cuanto al grupo de participación y responsabilidad democrática el MEN (2004), expresa que:

La participación y la responsabilidad democrática se orientan hacia la toma de decisiones en diversos contextos, teniendo en cuenta que dichas decisiones deben respetar, tanto los derechos fundamentales de los individuos, como los acuerdos, las normas, las leyes y la Constitución que rigen la vida en comunidad (MEN, 2004, p. 12).

Siendo de esta manera, la participación y la responsabilidad democrática se enfocan en las determinaciones tomadas en diversos contextos donde las decisiones incluyen el respeto a los derechos básicos como las normas establecidas en la constitución, para lo cual el docente debe conocer los principios básicos de la democracia y lo que implica formar democráticamente.

También cabe resaltar los aportes de Cepeda, 2004, cuando expresa en su ponencia sobre “ciudadanía y estado social de derecho”, que el rol docente tiene que cumplir una tarea difícil, puesto que debe lograr el nacimiento de los ciudadanos, ya que su lugar de nacimiento se establece en el ambiente educativo.

Siendo de esta manera, fundamental, el papel de las competencias ciudadanas desde el fomento del desarrollo de las capacidades de los educandos como futuros ciudadanos, que argumentarán y discutirán los asuntos públicos y privados, desde la meta de proponer una transformación social mediante los procesos de construcción ciudadana.

Ahora bien, en lo que respecta al grupo de identidad, pluralidad y valoración de las diferencias, El MEN, 2004, determino que estas: “Parten del reconocimiento y el disfrute de la enorme diversidad humana y tienen, a la vez como límite, los derechos de los demás” (MEN, 2004, p. 12).

Así mismo, Cepeda (2004), en su ponencia: “Ciudadano y estado social de derecho”, en lo que respecta al pluralismo y la diversidad, menciono que, en la Constitución de 1991, se planteó la necesidad de respetar al otro desde sus diferencias, valorar y promover esas diferencias, con el fin de que la ciudadanía se construya desde el respeto a la diversidad.

En este sentido es primordial que los educandos reconozcan que sus diversas visiones de la realidad, merecen respeto y comprensión, puesto que el burlarse del otro por su tono de piel, por su religión o por sus creencias, es un aspecto denigrante en cuanto a cultura ciudadana y en cuanto a formación de valores. Siendo necesario que los educandos compartan sus experiencias y sus vivencias, y puedan formarse íntegramente desde una visión de la diversidad étnica y desde las diferencias sin que exista agresión, discriminación y exclusión. La inclusión social, es uno de los aspectos en los que se debe trabajar con más esmero, así mismo, el MEN (2006), establece como meta de formación ciudadana:

Enseñar a las y los estudiantes a respetar a quienes son diferentes, reconocerlos como sujetos con los mismos derechos y deberes e interesarse auténticamente por la perspectiva desde la cual el otro u otra observa la realidad y así hacerse a modelos cada vez más complejos de nuestra sociedad. Para prevenir la discriminación es importante identificar, analizar y cuestionar los prejuicios y los estereotipos que se tienen (MEN, 2006, p. 160).

Metodología

Para abordar la relación entre la apuesta formativa institucional y nacional, se realizó el análisis documental, sobre el documento N° 3

de 2006: Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas, el documento que de manera concreta especifica cuáles son las apuestas formativas nacionales en cuanto a competencias ciudadanas, por lo cual, es sobre este documento sobre el que se realiza el análisis documental. Y desde el aspecto institucional, se toman los documentos institucionales Proyecto educativo institucional, Manual de convivencia, Plan de área y Planes de aula.

Siendo entonces que para realizar el correspondiente análisis se elaboró una matriz de análisis documental en donde se establecieron las categorías generales correspondientes desde la práctica pedagógica: epistemología, pedagogía y didáctica, las cuales se dividieron en aspectos y estos a su vez en subcategorías como puede observarse en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Categorías, aspectos y subcategorías de la matriz de análisis

Categoría general	Aspectos	Subcategorías base
Epistemología	Concepción acerca de la disciplina	Conocimiento de las estructuras teóricas de la disciplina
		Conocimientos de las estructuras internas de las teorías
	Concepción de la disciplina que orienta los estándares	Concepción de la disciplina que orienta los estándares
Pedagogía	El por qué de la formación en la disciplina	Ideal de Formación
		Implicación social de la formación
Didáctica	Condiciones en la enseñanza de las disciplinas	Aprendizaje
		Métodos de enseñanza
		Evaluación

Fuente: Elaboración propia.

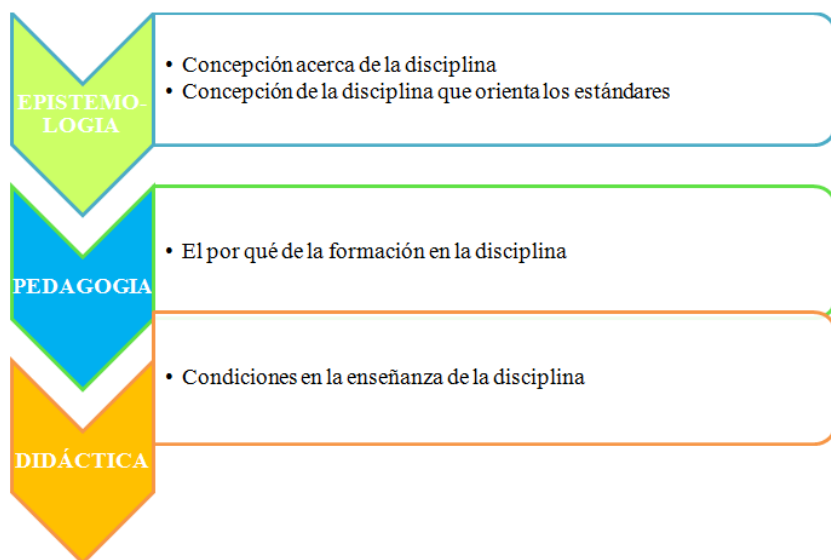


Figura 1. Categorías y aspectos de la matriz de análisis.
 Fuente: elaboración propia.



Figura 2. Aspectos y subcategorías base. Fuente: elaboración propia.

Así mismo, las categorías que pertenecen al grupo de prácticas pedagógicas se analizaron frente a las categorías de competencias ciudadanas propuestas por el MEN (2006): Convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática; y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, resaltando que dentro de ellas se en-

cuentran los conocimientos, competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras.

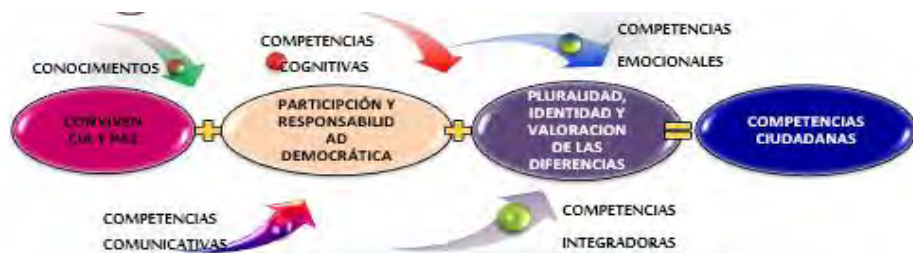


Figura 3. Competencias ciudadanas propuestas por el MEN, 2006.

Fuente: elaboración propia.

Al realizar el análisis de la matriz de los documentos nacionales “estándares de competencias ciudadanas” se visualizaron 43 subcategorías inductivas de las cuales emergieron siete categorías axiales (tres principales y cuatro transversales), las categorías axiales principales van acorde con determinado grupo de competencias ciudadanas así: controlando impulsos (convivencia y paz), ejerciendo la democracia (participación y responsabilidad democrática) y Todos iguales (identidad, pluralidad y valoración de las diferencias); y las categorías axiales transversales: relaciones y emociones, apropiación del respeto, intereses comunes, desarrollo holístico, con las respectivas subcategorías inductivas.

En cuanto al análisis institucional se tomaron los documentos “PEI, manual de convivencia, planes de área y planes de aula” de los cuales surgieron 45 subcategorías organizadas en 7 axiales como en el análisis documental viéndose que en esta surgen nuevas subcategorías, las cuales están resaltadas como puede observarse en la Figura 4.

Así mismo aparte de la categorización de la matriz se procedió a realizar una codificación con los elementos claves tomados de los documentos nacionales e institucionales, a partir de los cuales se realizó el respectivo análisis en dos partes, al finalizar se realizó la comparación entre las semejanzas y diferencias, para hallar los aspectos positivos a resaltar y los aspectos negativos por mejorar.

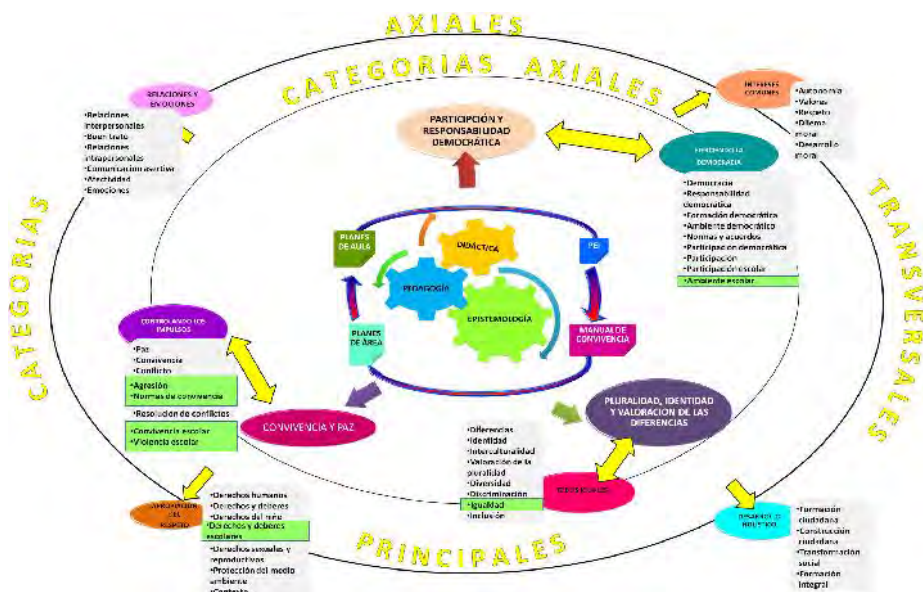


Figura 4. Categorías axiales principales y transversales con las subcategorías correspondientes. Documentos nacionales e institucionales.

Fuente: elaboración propia.

Hallazgos

Apuesta nacional por competencias ciudadanas

Al realizarse el respectivo análisis de los lineamientos nacionales, al codificar las unidades de análisis que se relacionaran bien con competencias ciudadanas o con prácticas pedagógicas desde los saberes epistémicos, pedagógicos y didácticos, se trabajó cada saber de manera individual y luego de manera conjunta.

Por lo cual, en el aspecto epistemológico, se encontró que el documento de Estándares de Competencias Ciudadanas, cuenta con unas bases teóricas sólidas y referentes que las validan, siendo este un aspecto importante, puesto que se cita a autores como Enrique Chaux quien además de sus notables aportes en torno a la concepción de ciudadanía, convivencia y paz, ciclo de la violencia, entre otras nociones, contribuyó a la coordinación y formulación de los estándares de competencias ciudadanas.

Por otra parte, autores como Mockus, referentes claves para establecer una noción válida sobre convivencia, ciudadanía, así mismo, los principios de Habermas, consolidan una base para una verdadera comunicación democrática; ahora bien, Cepeda, destaca que los intereses particulares pueden ser colectivos, la importancia de reconocer la propia identidad para respetar la del otro y formar ciudadanos en el respeto a la diversidad, Goleman resalta la importancia del desarrollo emocional para prevenir situaciones sociales complejas como prevención de la violencia, la depresión, el consumo de drogas y la deserción escolar, entre otros, Kohlberg. L. destaca el desarrollo emocional el cual lleva a tomar decisiones cada vez más autónomas pensando en el bien común aspectos primordiales para desarrollar las competencias ciudadanas.

Frente a esto, también se destaca que este documento cuenta con unas bases dentro de la normatividad constitucional de Colombia, en lo que se refiere a la constitución política de Colombia de 1991, y en el marco de los derechos humanos, para la defensa de los derechos y deberes de los educandos y el reconocimiento de las diferencias, como medidas para evitar la exclusión social y la discriminación.

Por lo cual, se manifiesta en el documento de estándares de competencias ciudadanas, que las bases conceptuales, son de importancia, para establecer en un primer instante, los conocimientos y referentes a seguir, a la hora de aplicar estrategias pedagógicas y didácticas en un escenario práctico.

En el ámbito pedagógico sobresale la importancia de las concepciones teóricas para la formación de la ciudadanía, y se motiva a que los docentes sean orientadores y guías, que permitan a los estudiantes desarrollar conocimientos y competencias cognitivas, emocionales, comunicativas, integradoras, con el fin principal de que los educandos se desarrollen como agentes activos de su realidad, capaces de defender los derechos de los demás y sus propios derechos, mediando instrumentos como mecanismos de acción ciudadana, tales como la tutela, el uso del diálogo para la resolución de conflictos, y la identificación emocional como capacidad crítica para compren-

derse y aceptarse, y aceptar las diferencias de los demás, rechazando la violencia y la discriminación.

El último ámbito, el didáctico, por su parte promueve la implementación de estrategias innovadoras, para afianzar los conocimientos y las competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras, además como las competencias ciudadanas son transversales promover espacios en las diferentes áreas para la construcción de acuerdos, resolución de conflictos, formación del pensamiento crítico, participación democrática y procesos democráticos dentro y fuera del aula.

Puesto que el uso de estas estrategias adecuadas dentro de las aulas, permite el rechazo de la discriminación, de estereotipos, prejuicios, y situaciones de violencia, así mismo, se plantean las nociones de Chaux en el 2004 para la construcción del manual de convivencia en conjunto con los estudiantes, así como el desarrollo de su autonomía al participar en espacios deportivos, culturales y recreativos. De igual manera, se menciona la importancia de la estimulación de las competencias ciudadanas en las pruebas saber, que miden la calidad académica y formativa en ciudadanía, a nivel nacional.

Cabe destacar, que los lineamientos nacionales le dan importancia a los tres grupos de competencias ciudadanas convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, pluralidad, identidad y valoración de las diferencias dentro de las cuales se encuentran los conocimientos, las competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras, en cuanto a las categoría axial transversal la tendencia fue a la categoría de desarrollo holístico en la subcategoría de formación ciudadana.

Apuesta formativa Institucional

Frente a la apuesta formativa institucional, se analizaron los lineamientos institucionales como: en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el manual de convivencia, el plan de área, y los planes de aula, como los documentos a través de los cuales se realiza la mediación para obtener lo propuesto en los Estándares de Competencias

Ciudadanas, como lineamiento nacional, que propone el Ministerio de Educación Nacional en Colombia. Siendo que estos documentos, se analizaron de manera individual y luego de manera conjunta.

Por lo cual, al realizar el análisis de la matriz en torno al documento institucional PEI, frente a los lineamientos nacionales se encontró:

La apuesta institucional se pudo visualizar en cuanto a práctica pedagógica la tendencia en los documentos institucionales es hacia la categoría de pedagogía notándose la participación activa del docente al elaborarlos, en donde se pueden percibir las concepciones de estos y el deseo por formar integralmente a los educandos, viéndose que los lineamientos institucionales buscan responder a los procesos de cambio emanados por la normatividad nacional, deseando en los educandos el desarrollo y fortalecimiento de la autonomía escolar teniendo en cuenta las necesidades e intereses del estudiante y del contexto, en donde se vivencie relaciones interpersonales armoniosas, una sana convivencia buscando la participación democrática y responsable de la comunidad educativa a través del gobierno escolar, donde se promuevan valores y se interactúe con base en el respeto a los derechos de los demás manejando adecuadamente los conflictos y participando en alternativas de solución de los mismos al tiempo que se visualiza el deseo de unas prácticas pedagógicas que faciliten y transformen los conflictos, las interacciones en oportunidades para aprender a convivir de manera constructiva y pacífica respetando la diversidad, llegando a acuerdos y pactos que se practiquen en el diario vivir escolar. Aspectos relevantes para formar y desarrollar las competencias ciudadanas.

Además, desde la pedagogía se tienen claro algunos principios básicos para la formación integral como los son el afecto, el ambiente escolar, la individualización donde se tengan en cuenta las diferencias y se respeten, se desarrolle la autonomía, el trabajo en grupo, el desarrollo intelectual y moral destacándose que en la misión institucional se menciona la formación con principios éticos, sociales y cul-

turales para participar activamente en un proceso de cambio social, fortaleciendo su identidad y autonomía.

Igualmente, se destaca que dentro de los valores institucionales orientan el quehacer educativo y dan sentido a la acción pedagógica en donde se mencionan valores referentes a la persona, a la familia, a la sociedad resaltándose los valores en convivencia ciudadana respecto a aprender a no agredir al congénere, aprender a comunicarse, a interactuar, a decidir en grupo, a cuidar el entorno; además al referirse al ambiente escolar la institución busca ser un ente moderno y democrático donde se empleen modelos pedagógicos de auto estudio, autoaprendizaje, aprendizaje grupal cooperativo en donde el autoritarismo desaparezca y un ambiente democrático participativo como forma de integración ejercicio y control del gobierno y puesto en vigencia en la concertación como método para resolver las diferencias y los conflictos escolares

Por lo cual se puede concluir que la apuesta institucional busca formar en ciudadanía, desarrollar las competencias ciudadanas con base en la normatividad educativa como la constitución política de Colombia, la ley general de educación, la ley 1620 entre otros, para fortalecer la democracia, identidad, interculturalidad, autonomía, diversidad, y participación.

En cuanto a la categoría de epistemología se percibieron falencias en las bases teóricas, es necesario que estas estén fundamentadas en referentes teóricos o autores como Mosquera, Zuluaga entre otros quienes llevan a reflexionar en cuanto a lo imprescindible que es para el docente tener apropiación epistémica de la disciplinas que maneja para realizar prácticas pedagógicas eficaces, apoyándose de la pluralidad de propuestas pedagógicas los cuales enriquecen el quehacer educativo, en cuanto a las competencias ciudadanas los aportes de autores como Mockus en su concepto de ciudadanía como “mínimo de humanidad compartida”, Chaux con su investigaciones, contribuyó y coordinó la elaboración de los estándares de competencias ciudadanas, Kohlberg con sus planteamientos sobre la moral, Goleman en sus estudios sobre Inteligencia emocional entre otros; son

saberes básicos y relevantes que el docente colombiano debe conocer, manejar y apropiar, en donde integre su saber y su saber hacer teniendo en cuenta la realidad del contexto en el que se desarrollan el proceso de enseñanza y aprendizaje, además de unas prácticas pedagógicas creativas, innovadoras acordes a los aspectos pedagógicos que proyecta la institución en sus documentos institucionales.

El PEI en cuanto a las categorías de competencias ciudadanas aunque las diferencias fueron muy mínimas la tendencia fue hacia la participación y responsabilidad democrática (ejerciendo la democracia), seguida de convivencia y paz y pluralidad identidad y valoración de las diferencias (todos iguales) y convivencia y paz (controlando los impulsos) las cuales corresponden a las axiales principales; en cuanto a la axial transversal la de mayor concurrencia fue la de intereses comunes autonomía en la subcategoría autonomía.

Es de destacarse en cuanto al Manual de convivencia se menciona la normatividad vigente en donde reconoce los derechos y deberes que tienen los miembros de la comunidad educativa siendo una herramienta para la solución de conflictos y el desarrollo armoniosos de las labores educativas en donde se invita a propiciar y facilitar el diálogo, la participación y el compromiso social, además menciona referente al comité de convivencia escolar el cual media y ayuda en la conciliación y resolución de conflictos; por lo cual se pudo concluir que la institución cuenta con un manual de convivencia estructurado que busca la convivencia pacífica y armoniosa, la participación escolar pero es necesario realizar ajustes además de sus bases teóricas también a la normatividad en lo que respecta a la ley 1620 convivencia escolar en cuanto a la ruta a seguir para la resolución pacífica de conflictos, los cuales son primordiales conocerlos, comprenderlos, manejarlos para colocarlos en práctica cuando sea necesario. Otra falencia encontrada en cuanto al Manual de convivencia es respecto al grupo de pluralidad, identidad y valoración de las diferencias ya que su abordaje es mínimo y su importancia es primordial tenerlo en cuenta ya que el respetar, tolerar y valorar las diferencias redunda positivamente en la convivencia y resolución pacífica de conflicto

La tendencia del manual de convivencia respecto a las axiales principales relacionadas directamente con los grupos de competencia ciudadanas la tendencia fue al grupo de convivencia y paz (controlando impulsos) seguida de participación y responsabilidad democrática (ejerciendo la democracia y finalmente a pluralidad identidad y valoración de las diferencias (todos iguales), respecto a la axial transversal sobresalió la de “apropiación del respeto” en la subcategoría cuidado del medio ambiente.

Por otra parte, la institución no maneja en el currículo los estándares de competencias ciudadanas y sabiéndose que estas son transversales se analizó las planeaciones y clases de ciencias sociales las cuales brindan conocimientos fundamentales para el ejercicio de la ciudadanía más no desarrolla las competencias ciudadanas para transformar la realidad diaria que es el ideal de la apuesta nacional; las planeaciones de sociales se orientan por los estándares de ciencias sociales emanados por el MEN (2006) los cuales ayudan a desarrollar contenidos enriquecedores en donde el marco de las competencias ciudadanas (2006) implica los conocimientos y la forma como se enseñan para formar y practicar las competencias ciudadanas.

La tendencia respecto a competencias ciudadanas fue al grupo de pluralidad identidad y valoración de las diferencias (todos iguales), seguida de convivencia y paz (controlando los impulsos) y participación y responsabilidad democrática (ejerciendo la democracia).

Por otra parte, los planes de aula solo se analizaron lo del primer semestre, se desprenden de los planes de área, los cuales tienen como base los estándares de ciencias sociales donde se nota una tendencia hacia la participación y responsabilidad democrática (ejerciendo la democracia) ya que en los primeros periodos se trabaja lo concerniente a democracia, elección de gobierno escolar, seguido de pluralidad identidad y valoración de las diferencias (todos iguales) y finalmente el grupo de convivencia y paz (controlando impulsos). Tanto los planes de área como los de aula la categoría axial transversal que predominó fue la de “apropiación del respeto” en la subcategoría derechos y deberes.

Retomando lo propuesto en el Foro de Educación realizado en Dakar (2000), en cuanto a brindar una educación de calidad en donde los docentes y por supuesto las instituciones son claves para convertirla en realidad en donde se busca mejorar en todos los aspectos cualitativos de la educación siendo relevante lo que sucede dentro y fuera del aula en los diversos espacios y momentos institucionales en los cuales se interactúa y se aprende, por lo cual se debe desarrollar destrezas y capacidades para vivir y desarrollar una cultura del derecho, el ejercicio de la ciudadanía y la vida democrática, la paz y la no discriminación; la formación de valores, la tolerancia, empatía, respeto y la convivencia pacífica, en donde las prácticas pedagógicas son fundamentales las cuales deben responder a los lineamientos institucionales logrando brindar un ambiente social que ayude a la práctica de las habilidades para la vida; el ejercicio temprano de la ciudadanía y la vida en democracia por medio de aprendizajes y prácticas desde la participación en la vida escolar donde se aprenda a ser crítico y autónomo.

Por lo cual es relevante que el docente comprenda lo que conlleva realizar prácticas pedagógicas eficaces para desarrollar las competencias ciudadanas brindando una educación de calidad para lo que es necesario conocer, comprender y apropiarse de las concepciones de práctica pedagógica dada por referente como Zuluaga, Porlán, Mosquera, Mockus, Shulman los cuales llevan a reflexionar sobre la relevancia del rol del docente en la formación del ciudadano que requiere la sociedad actual, un docente con bases epistémicas sólidas que fundamenten y den soporte a sus saberes, con una cultura investigativa, reflexiva que lo lleve a realizar su vocación con responsabilidad, compromiso, dedicación y entrega en pro de formar los ciudadanos y ciudadanas proactivos que requiere el país.

De ahí que la apuesta nacional buscando dar cumplimiento a los objetivos propuestos en Dakar (2000), brinda bases teóricas sólidas, con aspectos básicos y relevantes para el desarrollo de competencias ciudadanas, aportes dados por los referentes como Chaux, Mockus, Goleman, Habermas, Kohlberg, Cepeda; postura que reta al

docente colombiano, lo cual implica un compromiso real de las instituciones y de los docentes en sus prácticas pedagógicas que posea una fundamentación teórica y normativa sólida, para que reflexione sobre su quehacer pedagógico que lo lleve a investigar y buscar metodologías estrategias innovadoras y atrayentes para lograr brindar una formación integral desarrollando en los educandos la capacidad crítica, la participación en espacios democráticos, la autonomía para la resolución de conflictos, las habilidades intra e interpersonales, que protejan y promuevan los derechos humanos, buscando el bienestar colectivo, valorando y promoviendo el respeto a la diversidad como Cepeda menciona (2004) “ustedes maestros, tienen la tarea más difícil de todas: la de hacer que un ciudadano nazca. Yo creo que los ciudadanos no son, sino que se hacen, se construyen, el lugar del nacimiento de ese ciudadano es la escuela” (p. 23) y así formar ciudadanos y ciudadanas que actúen de manera constructiva en la sociedad.

De ahí la importancia de entender ¿cómo está asumiendo la institución la formación en competencias ciudadanas? desde las prácticas pedagógicas en las categorías de epistemología, pedagogía y didáctica plasmados dentro de los documentos institucionales PEI, manual de convivencia, planes de área y de aula en donde se encontró que respecto a las categorías de práctica pedagógica la tendencia fue hacia la categoría de pedagogía encontrándose que los lineamientos institucionales tratan de responder a los procesos de cambio emanados por la normatividad nacional deseando brindar una educación integral y con calidad, donde su ambiente escolar sea moderno y democrático, resaltando el deseo de formar ciudadanos que participen activamente en un proceso de cambio social fortaleciendo su identidad y autonomía.

En cuanto a la categoría de epistemología se percibieron falencias en cuanto a referentes teóricos que fundamenten los documentos institucionales en cuanto a lo que conlleva realizar prácticas pedagógicas eficaces al tiempo que soportes teóricos que orienten la formación y desarrollo en competencias ciudadanas, lo cual facilitara

el cumplimiento eficaz del horizonte Institucional deseado como lo es formar con principios éticos, sociales y culturales para que participen activamente en un proceso de cambio social, fortalecimiento de su identidad, autonomía generando ciudadanos para que se proyecten como seres esenciales, conscientes y comprometidos con las sociedad democrática.

Respecto a la categoría de didáctica se detectó el deseo al igual que en lo nacional de cambiar prácticas pedagógicas tradicionales además el anhelo de aplicar estrategias que faciliten y transformen los conflicto , las interacciones en oportunidades para aprender a convivir de manera constructiva y pacífica respetando la diversidad, llegando a acuerdos y pactos que se practiquen en el diario vivir escolar.

Por otra parte la institución no maneja en el currículo los estándares de competencias ciudadanas por lo cual se analizó las planeaciones y clases de ciencias sociales en donde los docentes se orientan por los estándares de ciencias sociales los cuales aportan conocimientos fundamentales para el ejercicio de la ciudadanía resaltando que estos son importantes pero no suficientes viéndose la necesidad de desarrollar competencias que ayuden a manejar la convivencia pacífica en la sociedad pluralista y compleja en las que debe interactuar.

Por lo tanto es indispensable que la institución realice los ajustes pertinentes a sus documentos institucionales en cuanto a sus bases teóricas y normativas, ya que las competencias ciudadanas se deben evaluar permanentemente es necesario identificar las fortalezas y debilidades de las competencias ciudadanas en la institución teniendo en cuenta las pruebas saber y las necesidades del contexto para buscar estrategias en pro de estas, los cuales se deben incluir en los planes de mejoramiento, sin olvidar que las competencias ciudadanas se desarrollan en diversos espacios dentro y fuera de las aulas, además que son transversales lo cual hace relevante la necesidad de implementar los estándares de competencias ciudadanas en el currículo de la institución, que los docentes se apropien de ellas aplicán-

dolos en sus planeaciones en las diversas asignaturas y proyectos, además se sugiere implementar en el currículo “la cátedra de la paz” la cual dará relevantes aportes en la formación en competencias ciudadanas.

Conclusiones

Analizada la apuesta nacional los estándares de competencias ciudadana la cual brinda bases fundamentales para desarrollar las competencias ciudadanas que se deben desarrollar para ejecutar la postura formativa que propone el Ministerio de Educación Nacional, al enfatizar en las fortalezas epistémicas, pedagógicas y didácticas que son necesarias para que los docentes adquieran los debidos conocimientos para brindar unas prácticas pedagógicas eficaces donde los educandos se desenvuelvan como gestores activos de su propio aprendizaje, e incluso obtengan herramientas e instrumentos de los cuales valerse para cambiar transformar su entorno.

Analizadas las apuestas nacionales por competencias frente a la apuesta institucional en cuanto a las prácticas pedagógicas en competencias ciudadanas, se encontró que los lineamientos institucionales tratan responder a los procesos de cambio emanados por la normatividad nacional, encontrándose falencias en la categoría de epistemología en cuanto a bases teóricas solidas que soporten y fundamenten sus documentos.

Es necesario realizar ajustes pertinentes a los lineamientos institucionales, deben incluir en sus documentos, las concepciones de referentes teóricos como Chaux, Mockus, Goleman, Kohlberg, Habermas, Cepeda, quienes trabajan las concepciones de convivencia y paz, desarrollo emocional, desarrollo moral, comunicación democrática, respeto y valoración de la diversidad, valores, y demás conceptos que son de vital importancia para ser enseñados, los cuales deben estar plasmados en los documentos institucionales ya que estos son la ruta a seguir por los docentes para brindar una educación ciudadana de calidad.

Igualmente, al manual de convivencia se le debe realizar ajustes además de sus bases teóricas también a la normatividad en lo que respecta a la ley 1620 convivencia escolar en cuanto a la ruta a seguir para la resolución pacífica de conflictos además es primordial darle mayor importancia al grupo de competencias de pluralidad identidad y valoración de las diferencias.

Es importante que la institución implemente los estándares de competencias ciudadanas en el currículo, ya que son transversales se tengan en cuenta en las planeaciones de todas las áreas y proyectos.

Referencias

- Atablero. (2005). Ser maestro hoy El sentido de educar y el oficio docente. Única página.
- Cepeda, M.J. (2004). Ponencia “Ciudadanía y Estado Social de Derecho”.
- Chaux, Enrique; Lleras, Juanita y Velásquez, Ana María (2004) Competencias ciudadanas: de los Estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas. Universidad de los Andes. Ediciones Uniandes, Bogotá, Colombia. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75077_archivo.pdf
- Colombia (1991) Constitución política de Colombia. Momo ediciones. Bogotá, Colombia.
- Competencias ciudadanas Saber 3°, 5° y 9°, 2012. Resumen ejecutivo. Bogotá, Colombia.
- Congreso de la república de Colombia (2013) Ley N° 1620 de 2013. Recuperado de: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>
- http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf4.pdf
- ICFES, Pruebas Saber Pro 3°, 5° y 9° (2012) Informes. Resultados nacionales censales.
- Ministerio de educación nacional MEN (2004) Formar para la ciudadanía... ¡Si es posible!; lo que necesitamos saber y saber hacer. Colombia. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf

- Ministerio de educación nacional MEN (2006) Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡Si es posible! Recuperado de:
- Mockus, Antanas (1994) Anfibios culturales y divorcio entre ley, moral y cultura. Universidad Nacional. Colombia. Recuperado de: <http://www.banrepcultural.org/sites/default/files/lablaa/revistas/alisispolitico/ap21.pdf>
- Mosquera, Carlos Javier (2011) La investigación sobre la formación de profesores desde la perspectiva del cambio didáctico. *Magis, revista internacional de investigación en educación*, Vo. 3, N° 6, pp. 265 – 282. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021734002>
- Mosquera, Carlos Javier (S.f) El cambio didáctico y la formación del profesorado de ciencias.
- Shulman L. (1987) Conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza de la naturaleza de la ciencia. Recuperado de: http://www.todosaaprender.edu.co/articles-348167_conocimiento_ciencia.pdf
- Shulman, Lee S. (2005) Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- UNESCO (2000) Informe fin I. Foro mundial sobre la educación, Dakar, Senegal del 26 al 28 de abril de 2000. Francia. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- Zuluaga Garcés, Olga Lucía (1999) Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber. Siglo del hombre editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia. Bogotá, Colombia.
- Zuluaga, D. y Olga, L. (1984). El maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Capítulo 3

Concepciones disciplinares, didácticas y pedagógicas de los docentes frente al proceso formativo por competencias ciudadanas^{1*}

Nancy Jazmín Suárez Meza²,
Carmen Estella Chacón de Hernández³,
Carolina Ramírez⁴, *
Rina Mazuera⁵,
Jovany Gómez Vahos⁶

Resumen

El presente capítulo aborda las concepciones disciplinares, didácticas y pedagógicas de los docentes de una institución educativa de Villa del Rosario en Norte de Santander en relación a las competencias ciudadanas las cuales son transversales para la educación y cobran relevancia en un departamento con importante índice de conflictividad, los resultados de las concepciones son contrastados con los lineamientos nacionales en torno a la formación por competencias ciudadanas. Se desarrolla un estudio etnográfico utilizando la entrevista en profundidad como técnica para la recolección de la información. Como hallazgos importantes se destacan la poca presencia de una formación en pluralidad y democracia, dado que los docentes se encuentran más enfatizados en la convivencia y paz.

Palabras clave: Concepciones disciplinares, proceso formativo, competencias ciudadanas.

* Ver página siguiente.

- 1 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.
- 2 Normalista Superior – Licenciada en Lengua Castellana y Comunicación, Universidad de Pamplona – Docente de Básica. Magíster en Educación, Universidad Simón Bolívar, Correo: nancyjazmin26@gmail.com
- 3 Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, Universidad Francisco de Paula Santander – Especialista en Educación para la Recreación Comunitaria, Universidad de Pamplona. Magíster en Educación, Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta. Correo: paulafer4128@hotmail.com
- 4 Trabajadora social, Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta. Magíster en Práctica Pedagógica, Universidad Francisco de Paula Santander - Colombia. Especialista en Práctica Pedagógica Universitaria, Universidad Francisco de Paula Santander - Colombia. Especialista en Gerencia Social, Universidad Simón Bolívar. Coordinadora de Investigación el Programa de Trabajo Social de la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. Autor responsable de la correspondencia: c.ramirezm@unisimonbolivar.edu.co
- 5 Abogada, Universidad Católica del Táchira, Venezuela. Doctora en Derecho, Universidad de Zaragoza, España. Especialista en Derecho Administrativo, Universidad Católica del Táchira. Especialista en Derecho Tributario, Universidad Santa María, Venezuela. Investigadora, miembro del Grupo de investigación Altos Estudios de Frontera – ALEF, Universidad Simón Bolívar, Colombia. Docente e investigadora de la Universidad Católica del Táchira, San Cristóbal, Venezuela.
- 6 Licenciado en filosofía. Especialista en Gerencia Social. Especialista en Práctica Pedagógica Universitaria, Universidad Francisco de Paula Santander - Colombia. Magíster en Práctica Pedagógica, Universidad Francisco de Paula Santander - Colombia. Investigador del grupo Educación, Ciencias Sociales y Humanas, Universidad Simón Bolívar. Correo: jgomez86@unisimonbolivar.edu.co

Disciplinary, Didactic and Pedagogical Conceptions of Teachers to the Training Process by Citizen Skills

Abstract

The present chapter deals with the disciplinary, didactic and pedagogical conceptions of the teachers of an educational institution of Villa del Rosario in North of Santander in relation to the citizen competences that are transversal for the education and they acquire relevance in a department with important index of conflictivity, the results of the conceptions are contrasted with the national guidelines on training by citizens' competences. An ethnographic study is developed using the in-depth interview as a technique for collecting information. Important findings include the lack of a pluralistic and democratic formation, given that teachers are more emphasized in coexistence and peace.

Keywords: Disciplinary conceptions, formative process, citizen competences.

Introducción

Desde el punto de vista de González y Laguado la práctica pedagógica se define como “la experiencia o vivencia de los eventos intencionados y espontáneos entre maestros y estudiantes en los que se realiza la educabilidad de los seres humanos a través de la enseñabilidad de los distintos saberes” (2007, p. 39). Este postulado teórico fundamenta la intencionalidad de la presente investigación que buscó caracterizar la práctica pedagógica de los docentes en torno al proceso formativo en competencias ciudadanas. Indagar sobre las

prácticas pedagógicas de los docentes de competencias ciudadanas permite profundizar en el campo teórico y problémico que lleve a los docentes a reflexionar sobre sus conocimientos disciplinares, didácticos y pedagógicos generando un aporte directo a la recuperación del estatuto intelectual del maestro donde este sea generador de conocimiento contextualizado y no un transmisor del mismo; por otra parte, las competencias ciudadanas cobran especial relevancia en la medida en que todos los seres están destinados a vivir en sociedad y esto implica la construcción y reconocimiento de normas, derechos, deberes, roles sociales y de organización democrática que permitan la pluralidad emergida de diversas formas de vida existentes en la sociedad.

Como es sabido, en el desarrollo de cualquier investigación los antecedentes además de ser elementos de conocimiento general y proporcionar criterios de validación sobre la temática abordada, se convierten en herramientas para la estructuración misma del estudio, pues aportan conceptos y lineamientos pertinentes que contribuyen a enriquecer la labor del investigador y a orientar el proceso investigativo. En este caso en particular, se analizaron cincuenta (50) antecedentes del orden internacional y nacional, los cuales representan un trabajo de investigación documental preliminar que sustenta el interés por el estudio de las prácticas pedagógicas en el área de Competencias Ciudadanas, a la vez que permitió establecer perspectivas teóricas y enfoques metodológicos valiosos para el proceso investigativo; pero principalmente las tendencias o saberes (Epistemología, Pedagogía y Didáctica) que fundamentan la enseñanza aprendizaje de las competencias ciudadanas en el aula de clase.

Este análisis documental permitió establecer en primera instancia que la tendencia “Epistemología” es la menos abordada desde la perspectiva de investigación, mientras que la “Didáctica” forma parte cotidiana de los estudios por corresponder a la acción propia del docente en el aula de clase; no obstante, también existe una marcada orientación hacia el estudio de la tendencia “Pedagógica” la cual está ligada íntimamente con la “Didáctica” dado que desde la

visión de los autores el lineamiento pedagógico adoptado por las instituciones es la que define las condiciones de enseñanza de las competencias ciudadanas. A nivel internacional, los estudios orientan su interés hacia las competencias ciudadanas como concepto general mediado por la transversalidad y los cambios sociales que en la modernidad exigen la inclusión de metodologías activas que potencien el pensamiento crítico de los estudiantes a la vez que convierten el aula de clase en un espacio interactivo e inclusivo que posibilita un ambiente de convivencia positivo, pues la convivencia es una problemática educativa cuyo abordaje desde las competencias ciudadanas es prácticamente ineludible. En cuanto al ámbito nacional se refiere, las investigaciones tienden principalmente al saber o tendencia “didáctica”, siendo campo de estudio la tendencia “pedagógica” desde la perspectiva de intencionalidad de la formación; son escasos los estudios que involucran la tendencia “epistemología”, lo cual indica que este campo es poco explorado debido a que las poblaciones objeto de estudio generalmente corresponde a la población estudiantil y se ha relegado de éste al docente como agente educativo.

Marco teórico

Prácticas pedagógicas desde lo epistemológico, pedagógico y didáctico

La práctica pedagógica abarca un extenso campo de investigación que permite recrear la profesión docente, resignificar el ejercicio de la enseñanza y construir un discurso pedagógico al interior del aula, el cual debe llevar al maestro a buscar nuevas estrategias didácticas para garantizar un mejor aprendizaje, cualificar el ejercicio docente y por medio de ellas fortalecer su saber pedagógico puesto que se ve obligado a reflexionar sobre su quehacer, llevándolo a un proceso continuo de mejoramiento y emancipación. En este sentido Zuluaga (2002) expone su concepto sobre la práctica pedagógica declarando que ésta “es el escenario, donde el maestro dispone todos aquellos elementos propios de su personalidad académica y personal”.

Cabe agregar que la complejidad establecida en el desarrollo de las prácticas pedagógicas conduce a tener en cuenta lo que define el Ministerio de Educación Nacional (2006) con relación a la función docente donde se dice: “Es un facilitador que domina su disciplina y que, a través de metodologías activas, ofrece las herramientas necesarias para que los estudiantes comprendan el mundo desde diversos lenguajes, aprendan a vivir con los demás y sean productivos”. El educador juega un papel importante en la sociedad ya que tiene la misión de formar no sólo en conocimientos, sino también en actitudes y valores para que se pueda desempeñar de una manera idónea y competente en la comunidad a la que pertenece. Desde esta perspectiva, se pretende que las prácticas pedagógicas se conviertan en actos reflexivos de la educación. Así mismo, las prácticas educativas como quehacer pedagógico, no solo deben estar enfocadas a las que se realizan en un espacio institucional llamado escuela, sino que además deben reunir los saberes y conocimientos culturales que ofrece la sociedad.

Desde estos postulados teóricos se reconoce que las prácticas pedagógicas son un ente complejo en el cual convergen tres aspectos clave que son: lo epistemológico o disciplinar, lo pedagógico y lo didáctico, los cuales al unirse y exteriorizarse en el quehacer docente diario muestran la idoneidad, el compromiso y el sentido mismo del deber ser de la educación a través los docentes como orientadores del proceso enseñanza aprendizaje.

A nivel epistemológico o disciplinar, Tardiff (2004, p.30) manifiesta en referencia a saberes disciplinares que la práctica docente incorpora también unos saberes sociales definidos y seleccionados por la institución universitaria. Estos saberes se integran igualmente en la práctica docente a través de la formación (inicial y continua) de los maestros de las distintas disciplinas ofrecidas por la universidad. En este mismo sentido, Agudelo, Caro y De Castro (2011) reafirman que Zabala (2008) plantea que el objetivo de todo profesional es que cada vez sea más competente, que mejore cada vez su quehacer profesional a partir del conocimiento y la experiencia, un cono-

cimiento que interviene en la práctica y es fruto de los procesos de investigación; una experiencia que se da consigo mismo y con los estudiantes; teniendo en cuenta estos dos aspectos es importante que el docente examine y reevalúe en la cotidianidad de su trabajo profesional.

Finalmente, se tiene el aporte de Mosquera (2012, p. 279) quien declara que desde la perspectiva de Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1997), se recoge la propuesta fundamental que considera que el conocimiento y la práctica del profesor es un entramado epistemológicamente diferenciado, pero también entendido como el resultado de la reelaboración y la integración de otros saberes. “El conocimiento profesional de los profesores aborda actitudes y valores encaminados a la transformación del contexto escolar y profesional”. Este entramado disciplinar y su importancia para la práctica pedagógica es destacado por Mosquera (2008) cuando concluye que autores como Tobin y Espinet (1989) han alertado acerca que la falta de conocimientos científicos constituye la principal dificultad para que los profesores se involucren en actividades innovadoras y lo conduzcan a ejercer su práctica docente como un proceso de transmisión mecánica de la información contenida en los libros de texto (p. 377).

Abordando el campo pedagógico, Zaccagnini (2008) afirma que las prácticas pedagógicas son aquellas productoras de sujetos a partir de otros sujetos, es decir, se trata de una mediación, el rol de un sujeto mediador (sujeto pedagógico), que se relaciona con otro sujeto (educando) de esta relación surgen situaciones educativas complejas las que encuadran y precisan una pedagogía. Desde otra perspectiva, Freire (1979) conceptualiza las prácticas educativas como quehacer pedagógico, no solo deben ser referidas a las que se realizan en un espacio institucional llamado escuela, sino que además se deben considerar los saberes y conocimientos culturales que ofrece la sociedad a las nuevas generaciones, debido a que los sujetos son parte de un mundo problematizado que exige cada vez más posturas críticas, reflexivas y transformadoras

Finalmente, la práctica pedagógica desde la didáctica está referencia a la actuación docente en el aula de clase “es una combinación adecuada entre el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico relativo a cómo enseñarla” (Marcelo, 2001), es decir a su quehacer diario en la interacción directa con los educandos donde se ponen de manifiesto los elementos epistemológicos y pedagógicos que dicho maestro posee con miras a alcanzar las metas de aprendizaje propuestas y a un ejercicio profesional que supera lo teórico para abordar el propio sentido ético y de responsabilidad social que tiene el educador para con los estudiantes, la institución y la sociedad. Desde lo práctico Acevedo (2008) reitera lo expresado por Shulman (1987) acerca del conocimiento didáctico del contenido como “la mezcla entre el contenido y la didáctica por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses de los alumnos, y se exponen para la enseñanza”; en esta tarea de enseñanza el docente debe recurrir a su conocimiento epistemológico y pedagógico para construir todas aquellas herramientas que le posibiliten llegar al educando para que éstos comprendan los conceptos que se les enseñan, para que los interioricen y se logre de esta manera esa formación integral que se persigue.

Recogiendo todos los postulados anteriormente descritos, Zuluaga (2002) construye su visión de práctica pedagógica con un amplio sentido de lo didáctico al reconocerla como la aplicación directa y adecuada de los conocimientos epistemológicos y pedagógicos. Este sentido de visualización práctica de la didáctica en el aula de clase es lo que Sacristán (2002) deja ver desde su concepto de pedagogía aplicada cuando afirma que “atiende a la integridad del desarrollo del estudiante no tiene que desembocar en un control exhaustivo. Su valor está en entender al alumno que aprende como una unidad, explicando su progreso como consecuencia del comportamiento de toda su personalidad en relación con las circunstancias que le rodean, en el centro escolar, en el grupo de alumnos y en la familia”.

Las competencias ciudadanas en el quehacer docente y el proceso formativo de los educandos

Desde los aportes de Mockus (2004), se conceptualiza la ciudadanía como un mínimo de humanidad compartida. En lo referente a la formación de ciudadanos, Mockus (2004) afirma que es un proceso aprehendido que se vivencia desde la familia, la escuela, el barrio y la sociedad en general; la formación está dada por la adquisición de las competencias ciudadanas las cuales se deben direccionar a la construcción de soluciones colectivas surgidas por la combinación de conocimiento, emoción y comunicación, permitiendo así un equilibrio entre la razón y el sentimiento.

Abordando de manera integral el concepto de competencias ciudadanas se encuentra Jaramillo (2004), Asesora del Ministerio de Educación, quien define claramente que las competencias ciudadanas son aquellas habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, conocimientos y actitudes que, articuladas entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. En el mismo sentido, Chaux (2004) declara que las competencias ciudadanas son los conocimientos y habilidades que permiten que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. Como toda competencia, las competencias ciudadanas se evidencian en la práctica, en lo que las personas hacen. Sin embargo, para llevar a cabo una acción ciudadana es importante tener dominio sobre ciertos conocimientos, haber desarrollado ciertas competencias básicas y estar en un ambiente que favorezca la puesta en práctica de estas competencias.

Consecuentemente, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se dio a la tarea de estructurar los estándares para el desarrollo de competencias ciudadanas, éstos plantean lo que los educandos deben saber y saber hacer según su nivel, para practicar esas habilidades en su familia, en su colegio y en diferentes contextos relacionados con su vida diaria. A partir de lo anterior, el MEN ha organizado las competencias ciudadanas en tres ámbitos: Convivencia y paz,

participación y responsabilidad democrática, pluralidad, identidad y valoración de las diferencias:

1. Convivencia y paz: se basa en la consideración de los demás y, especialmente, en la de cada persona como ser humano, en la capacidad de cada ciudadano para vivir pacíficamente con los otros, de generar ambientes de paz, no pensando en que todo sea perfecto, sino que exista el respeto en medio de los conflictos y la posibilidad de solucionar éstos de manera pacífica
2. Participación y responsabilidad democrática: se orienta hacia la toma de decisiones en diversos contextos, teniendo en cuenta que dichas decisiones deben respetar, tanto los derechos fundamentales de los individuos, como los acuerdos, las normas, las leyes y la constitución que rigen la vida en comunidad.
3. Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias: parte del reconocimiento, y el disfrute de la enorme diversidad humana y tienen, a la vez como límite, los derechos de los demás. En este ámbito se crea la conciencia de reconocer que las demás personas también tienen sus propios puntos de vista y que éste es válido, pero que también lo es lo que se piensa de sí mismo (MEN, 2004, p. 12).

Esta formación en competencias ciudadanas apoya el manejo pacífico y constructivo de los conflictos, aporta a la construcción de ambientes democráticos en la escuela para reconocer el ejercicio de los derechos humanos, apoya el mejoramiento del clima escolar, por ende, los resultados académicos y la deserción; adicionalmente, permite el reconocimiento de la diferencia, sin olvidar la construcción colectiva en escenarios más participativos, donde se involucra a toda la comunidad educativa. Consecuentemente, para que se llegue exitosamente a la meta formativa en competencias ciudadanas, se requiere además de una aplicación interrelacionada de los fundamentos epistemológicos, pedagógicos y didácticos de los docentes, un trabajo y un desarrollo de otras competencias generalizadas que son el eje desde el cual los educandos pueden interiorizar los conceptos y ponerlos en práctica en su vida cotidiana.

Metodología

La investigación se desarrolló bajo el paradigma histórico hermenéutico, pues la intencionalidad de éste es “reconocer la realidad como las personas la experimentan, interpretando los significados, sentimientos, creencias y valores es decir ahondando en su subjetividad” (Martínez, 2011, p. 12). En este sentido, el paradigma Histórico Hermenéutico, responde a la investigación ya que el interés central, fue comprender, interpretar y analizar las prácticas pedagógicas de los docentes entorno a la formación de competencias ciudadanas. De otro lado, el estudio se asienta en el enfoque cualitativo, el cual “produce datos descriptivos trabaja con las propias palabras de las personas, y con las observaciones de su conducta, realiza análisis a través de esquemas y categorías abiertas” (Martínez, 2011, p. 25). Así pues, el papel del investigador en la investigación cualitativa es la de interactuar con los individuos en su contexto social, tratando de captar e interpretar el significado y el conocimiento que tienen de sí mismo y de su realidad, ya que se busca una aproximación global y naturalista a las situaciones sociales y a los fenómenos humanos con el propósito de explorarlos, describirlos, y comprenderlos a partir de un proceso de interpretación y construcción teórica.

El diseño del estudio fue etnográfico y su método la microetnografía. Según Martínez (2006, p. 135) los métodos etnográficos “Son los de mayor preferencia para entrar a conocer un grupo étnico, racial, ghetto o institucional que forman un todo muy sui géneris y donde los conceptos de las realidades que se estudian adquieren significados especiales”. De esta forma, esta investigación se realizó a través este diseño ya que se buscó describir los rasgos, caracteres y crear una imagen realista y fiel de las prácticas ejercidas por docentes en torno a la formación en competencias ciudadanas.

De acuerdo a las características del estudio, se trabajó con 4 informantes clave, los cuales fueron seleccionados mediante muestreo intencional “Se suele utilizar sobre todo al principio una muestra por conveniencia que se denomina muestra de voluntarios, y se utiliza

si el investigador necesita que los posibles participantes se presenten por sí mismos” (Martín y Salamanca, 2007, p. 2). Estos cuatro informantes fueron orientados sobre la intencionalidad de la investigación, la forma de procesamiento de los datos, sus derechos, la confiabilidad. Conociendo la anterior información, éstos aceptaron su participación en el estudio mediante firma del consentimiento informado.

Como técnicas de recolección de información se utilizaron el análisis documental, la entrevista y la observación con sus correspondientes instrumentos que en su orden fueron: matriz documental, protocolo de entrevista y diario de campo, los cuales fueron debidamente validados por experto. Finalmente, los resultados del proceso investigativo de los tres momentos del procesamiento de la información (matriz documental, matriz de entrevistas y matriz de observaciones) fueron condensados en la matriz de triangulación, a partir de la cual se pudo establecer la manera como los docentes abordan la formación en competencias ciudadanas desde la epistemología, la pedagogía y la didáctica poniendo en práctica los diferentes aspectos que conforman dichas competencias.

Hallazgos y discusión

En el ámbito educativo, las concepciones docentes son concebidas como el “conjunto de ideas y formas de actuar que tienen los profesores, que guardan relación más o menos directa con el conocimiento escolar y con su proceso de construcción y facilitación, sean estas ideas de un nivel más epistemológico-filosófico estricto, psicológico, didáctico-curricular, metodológico, experiencial, etc.” (Porlán, Rivero y Marín, 1997, p. 161), éstas pueden manifestarse tanto de manera explícita como tácita; es así como en el proceso formativo en competencias ciudadanas, la postura que adopta el maestro individualmente o el concepto que comparte y trabaja colectivamente en la institución con las directivas y compañeros, es sin duda alguna el pilar de la formación ciudadana.

Los resultados muestran que las tres categorías axiales base tienen una relación con las categorías axiales emergentes, pues éstas últimas influyen en la práctica pedagógica de los docentes para la formación en competencias ciudadanas. En cada una de las categorías axiales, tanto base como emergentes, se logró determinar la presencia de categorías inductivas, las cuales para mayor claridad se describen teniendo en cuenta las concepciones docentes desde lo disciplinar, pedagógico y didáctico, tal y como se detalla a continuación.

A nivel epistemológico las concepciones de los docentes para la formación ciudadana frente a los tres grupos de competencias ciudadanas establecidos por el MEN (categorías axiales base) estuvieron acompañadas de seis de las siete categorías emergentes que surgieron en la entrevista. Cabe resaltar que estas concepciones epistemológicas fueron las que registraron mayor cantidad de categorías inductivas, lo cual indica que los maestros comparten nociones y características propias de sus fundamentos teóricos para la formación ciudadana (Figura 1).



Figura 1. Concepciones epistemológicas frente al proceso formativo en competencias ciudadanas. Fuente: elaboración propia.

Se tiene que la visión epistémica de los docentes para el proceso formativo en competencias ciudadanas es amplia, pues abarca los diferentes aspectos que se manejan a nivel nacional e institucional como referentes teóricos y como base del accionar diario en el aula de clase. Esta particularidad es además de interesante para la postulación de cambios en los métodos y estrategias de enseñanza, pues como bien indica Porlán (1995) “es importante reconocer la incidencia de la epistemología docente, la cual tiene que ver con los saberes, creencias y comportamientos que ha logrado interiorizar a lo largo de su experiencia como estudiante y luego en su formación profesional”.

De esta manera, la transformación de la práctica educativa ya tiene una base sólida y lo que se requieren es un cambio en la estructuración de los contenidos y nuevas oportunidades y recursos para que sean los docentes como orientadores directos del proceso enseñanza aprendizaje quienes propongan una nueva forma de abordar las competencias ciudadanas con un sentido práctico, es decir, que el aula de clase pueda transformarse en un espacio que supere lo teórico y las normas para convertirse en aulas dinámicas donde los aprendizajes se consoliden reconociendo su aplicabilidad directa en los distintos escenarios sociales.

Por su parte, las concepciones pedagógicas de los docentes para la formación ciudadana frente a los tres grupos de competencias ciudadanas establecidos por el MEN registraron un total siete categorías axiales de las cuales tres son base y cuatro son emergentes (Figura 2).

Los hallazgos muestran que el ideal de formación desde las concepciones pedagógicas de los docentes está referido al sentido social de las mismas, es decir hacia la implicación que la educación a través de las competencias ciudadanas proporciona a los estudiantes para su convivencia en sociedad, la cual parte de la calidad de las relaciones que se dan entre los docentes y los educandos y entre éstos con sus pares. En este sentido Zambrano (2005) puntualiza que la pedagogía “es un concepto cuya finalidad radica en aquel esfuerzo

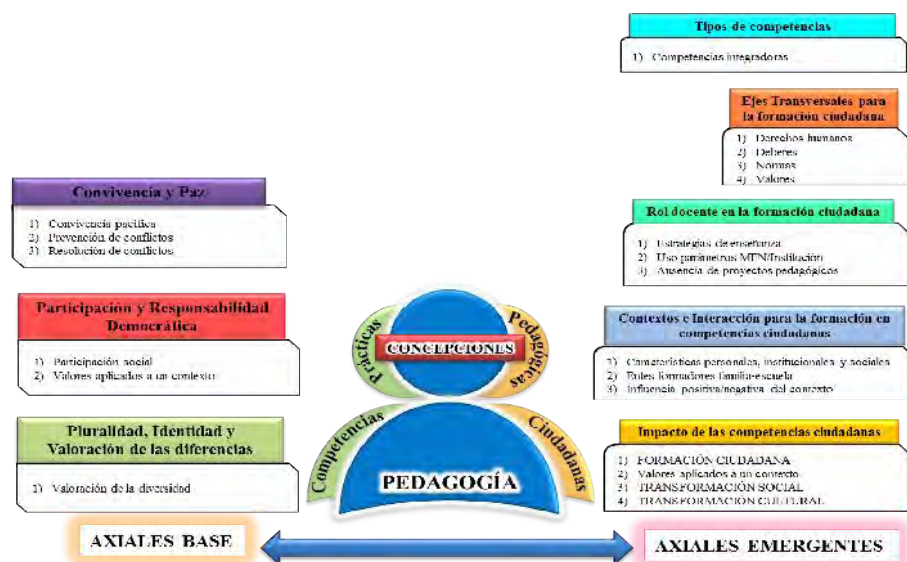


Figura 2. Concepciones pedagógicas docentes frente al proceso formativo en competencias ciudadanas. Fuente: elaboración propia

que realiza el pedagogo para develar ciertas condiciones que tienen lugar en el marco de la relación sujeto, escuela y sociedad”; nada más cierto y justificado, pues la pedagogía forma parte de ese sentido social de la educación, pues ésta no puede ni debe desconocer la realidad social del estudiante y en general de todo el entorno.

Entonces, cuando se trata de pedagogía se debe asumir la tarea primaria de reconocimiento de los contextos para que la educación se enmarque dentro de la vivencialidad de los educandos, más aún cuando se trata de competencias ciudadanas pues es en esa vivencia diaria que se reconocen todas las formas de convivencia, paz, participación, responsabilidad, pluralidad, identidad y valoración de los otros. Finalmente, las concepciones didácticas de los docentes frente al proceso formativo en competencias ciudadanas se presentaron tres categorías axiales base y cuatro categorías axiales emergentes (Figura 3).

Las concepciones didácticas de los docentes son un indicador de la precisión con que los maestros asumen la formación en competencias ciudadanas, así como los propósitos que ésta tiene para

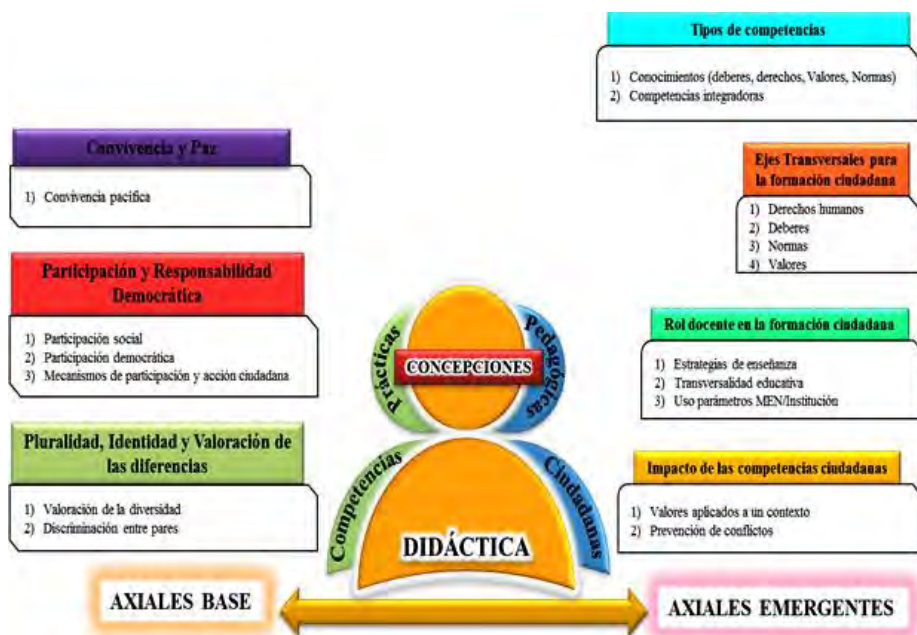


Figura 3. Concepciones didácticas docentes frente al proceso formativo en competencias ciudadanas. Fuente: elaboración propia.

alcanzar las metas formativas proyectadas. Consecuentemente, los educadores trabajan los tres ámbitos preestablecidos (Construcción de la Convivencia y la Paz; Participación y Responsabilidad Democrática; y, Pluralidad, Identidad y Valoración de las Diferencias), los cuales son prácticamente de obligatorio uso dentro del PEI, plan de área y plan de asignatura, puesto que “Cada uno de estos grupos representa una dimensión fundamental de la ciudadanía y por este motivo, se encuentran articulados en el marco del Respeto, la Promoción y la Defensa por los Derechos Humanos” (Jaramillo, 2012, p. 1).

No obstante, la práctica pedagógica adopta un sentido de tradicionalismo educativo concentrado en formas básicas de enseñanza a través de contenidos preestablecidos, una visión de estrategias escasamente innovadoras.

Las concepciones de enseñanza y aprendizaje de los docentes se pueden describir y analizar a partir de la identificación de los ro-

les que se juegan en el aula, de las reflexiones acerca del aprendizaje y las actividades propuestas, de las decisiones tomadas en la planificación áulica, ya que estas son decisiones en torno a la tarea pre-activa de enseñar, y de los instrumentos de evaluación utilizados que dan cuenta de la importancia que los docentes brindan a determinados aprendizajes (Fernández, Demuth y Alcalá, 2007, p. 9).

De tal suerte, que estas concepciones docentes deben ser autoevaluadas para que las decisiones tomada por los docentes como parte de su accionar pedagógico diario apunten a un trabajo donde verdaderamente se logre una integración entre los conocimientos, las ideas y la práctica.

El proceso formativo por competencias ciudadanas, de acuerdo a las concepciones disciplinares, didácticas y pedagógicas de los docentes se presenta de forma diferente y marcada para los tres grupos o ámbitos establecidos por el MEN.

En lo referente a convivencia y paz se estableció que la tarea docente se encuentra apoyada en ejes transversales como los derechos, las normas y los valores que son promovidos constantemente como parte del ideario institucional y docente para que los educandos los interioricen y busquen una aplicación práctica en su vida escolar, familiar y social. Consecuentemente, se registra una práctica educativa donde se trabajan los tipos de competencias (conocimientos, cognitivas, comunicativas, emocionales e integradoras) de una forma ligada a los ejes transversales, especialmente los conocimientos y las competencias comunicativas que revisten una importancia para que el diálogo entre se produzca de forma organizada y con saberes que sustenten las decisiones tomadas. Entonces, se puede afirmar que la convivencia y la paz se han convertido en piedra angular del proceso educativo la problemática de deterioro de las relaciones interpersonales que priman entre los pares y en general de los elementos de violencia que se presentan en los diferentes contextos de interacción social de los educandos.

Desde la perspectiva de Chaux (2004) “Un ciudadano competente debe ser capaz de convivir con los demás de manera pacífica y constructiva. Esta convivencia no implica la armonía perfecta o la ausencia de conflictos” (p. 19). Esta es entonces la tarea central del educador, formar a los educandos para que comprendan que la convivencia es un elemento humano indispensable en el cuál se presentan divergencias, pero éstas nunca deben ser resueltas desde la violencia y tampoco ser generadoras de conflictos pues como individuos que conforman una colectividad social se debe siempre propender por la búsqueda de alternativas que minimicen su impacto para llegar a una paz que contribuya a construir una sociedad cada día más tolerante y respetuosa de los derechos propios y de los demás.

En lo referente a las prácticas pedagógicas en torno a la participación y responsabilidad democrática, éstas se encuentran circunscritas a la participación democrática, los mecanismos de participación ciudadana y la formación democrática (aspectos comunes con los estándares de competencias ciudadanas); pero éstos se dan desde el punto de vista del derecho-deber que se promueve a través del gobierno escolar, asumiendo una connotación de educación para la ciudadanía en el mero sentido de ejercicio político; además se dejan de lado dos elementos planteados desde la apuesta nacional que son ejercicio ciudadano y responsabilidad democrática. Se tiene entonces, que la práctica pedagógica en este ámbito es escasa en la cotidianidad escolar, pues se da de manera esporádica y poco evidente a través de un fomento para la participación activa, comprometida y responsable de los educandos en su proceso de aprendizaje. De tal suerte, que los ejes transversales en los cuales se centra la actividad son los derechos y los deberes, y, de la misma manera las competencias que se desarrollan no van más allá de los conocimientos sobre las formas de participación en el gobierno escolar, con una práctica que además es casi nula pues esta acción no tiene una verdadera aplicabilidad en la vida estudiantil; así el impacto de las competencias ciudadanas no alcanza la meta de construcción y cumplimiento de acuerdos en metas que sean comunes al grupo de estudiantes o en

general a la comunidad educativa. En este caso, el rol docente está representado por las orientaciones básicas que se puedan dar como comunicación del proceso de elección del gobierno escolar. Estas características encuentran su sustento lógico en unos lineamientos institucionales generalizados y de escasa cobertura de los estándares de competencias ciudadanas, y, unas concepciones limitadas al ejercicio democrático de elecciones escolares.

Según Chaux (2004, p.37) “Podemos comparar el aula o el espacio de la clase con una mini sociedad en la que se busca regular los recursos para el beneficio de todos, con la participación de cada uno y en el marco de los derechos fundamentales”. Esto es especialmente valioso si se tiene en cuenta que “La docencia, como práctica social, se inserta entre la educación y la sociedad, entre sujetos mediados por el conocimiento, como producción social y objeto de enseñanza en la formación de los estudiantes” (Orellana, 2012, p.105); este sentido social de la profesión es la que le permite al docente construir un rol activo para la formación ciudadana, fundamentado en sus concepciones pero sobre todo en una vivencialidad diaria mediada por su experiencia para contribuir a que los educandos se conviertan en agentes sociales activos y comprometidos con su realidad en el aula, en la institución, en la familia y en su comunidad.

Finalmente, en cuanto a las prácticas pedagógicas para el grupo de competencias ciudadanas pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, éstas se concentran en el abordaje de temáticas que tienen como referente la valoración de recursos naturales, especialmente los del país con lo cual indirectamente los docentes fomentan la identidad nacional. Este quehacer docente tiene su base en los elementos que conforman la apuesta nacional y que se traducen en los documentos institucionales, los cuales son apoyados levemente por sus concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas.

De esta manera, la valoración de la diversidad y de los recursos naturales encuentran un sustento estructural que se evidencia en el aula de clase constituyéndose en elementos compartidos con los estándares de competencias ciudadanas, pero sin abarcar la plurali-

dad que es el sentido mismo de esa diversidad con que se distingue el país como pluriétnico y pluricultural; como resultado se da un impacto de las competencias ciudadanas basado en una expresión de valores como el respeto y la solidaridad que son promovidos en el aula de clase a través de actitudes docentes que si bien no tienen la intencionalidad de conceptualizar los estándares de competencias ciudadanas si se convierten en un ejemplo que indirectamente contribuye a la formación, tal y como es la el trato amable y respetuoso, la atención a la necesidad de recursos y especialmente la atención a las diferencias de aprendizaje.

Entonces, aunque se registra una formación y perspectiva docente limitada con respecto a la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, ésta es suplida por un abordaje de temáticas que la fomentan. Por otra parte, cabe destacar que los estándares en este sentido tiene una orientación específica hacia el reconocimiento y rechazo de las diferentes formas de exclusión o discriminación teniendo como límite o base los derechos humanos, con una significación de “deber”, así desde este grupo de competencias ciudadanas se considera que “un ciudadano competente debe ser capaz de contribuir a frenar maltratos, discriminaciones y violaciones de los derechos humanos, inclusive si esos maltratos hacen parte de prácticas aceptadas como normales por un grupo social o cultural” (Chaux, 2004, p. 20). Así pues, la pluralidad y la identidad no se incluyen como formas claras para que los docentes desarrollen actividades que superen los límites del deber y se trabajen en pro del enriquecimiento personal y social; es decir, que se enfoquen hacia el derecho que asiste a las personas para mostrar su diversidad y sobre todo puedan encaminarse para que el aula de clase se convierta en ese espacio propicio donde la pluralidad y la identidad se conjuguen en un proceso enseñanza aprendizaje que potencie la autoestima, el desarrollo emocional y el crecimiento personal como derechos de los educandos.

Para cerrar esta discusión, es necesario precisar que las prácticas pedagógicas son el reflejo fiel de los conocimientos, las concep-

ciones y las experiencias de los docentes, los cuales a la vez están influenciados por los parámetros nacionales e institucionales que deben seguirse como parte de ese quehacer docente. Sin embargo, todos elementos aunados no son garantía absoluta ni de éxito ni de calidad educativa, pues ello depende de que cada docente logre en su ejercicio diario ese equilibrio entre lo preestablecido y sus idearios para responder verdaderamente a las necesidades educativas de sus estudiantes.

Conclusiones

A través del estudio se pudo determinar que la práctica pedagógica de los docentes para la formación en competencias ciudadanas tiene un fundamento teórico amplio, reconocido y compartido por todos los maestros. Sin embargo, las condiciones propias de la institución y los requerimientos inmediatos hacia la convivencia se configuran como ejes de mayor prevalencia, relegando los otros grupos de competencias ciudadanas a un segundo lugar. Esta característica amerita un análisis profundo por parte de los docentes que en su tarea diaria tienen una visión clara del deber ser de la educación en competencias ciudadanas pero que en la práctica no se traduce en acciones claras que permitan formar integralmente a los educandos en este sentido.

La identificación de las concepciones disciplinares, didácticas y Pedagógicas de los maestros de competencias ciudadanas frente al proceso formativo por competencias, implica el desarrollo de un sentido de responsabilidad moral a través del cual docentes y estudiantes ganen cada vez más en consistencia entre lo que acuerdan y lo que realizan, entre lo que consideran justo y lo que están dispuestos a hacer en consecuencia. De lo que se trata es de construir ambientes educativos donde tengan cabida los proyectos de vida de sus actores, donde se busque permanentemente mejorar la forma como nos relacionamos con los otros y se puedan construir auténticamente relaciones de convivencia. Este sentido de responsabilidad.

A pesar que los docentes cuentan con unos direccionamientos previamente establecidos y unas concepciones claras, la realidad de la práctica pedagógica se concentra en la convivencia apoyada en las relaciones humanas; ello se debe a que de manera general los docentes asumen un trabajo generalizado en el aula de clase para fomentarla desde el buen trato entre pares, mostrando que las prácticas pedagógicas están orientadas específicamente a la prevención/resolución de conflictos, el diálogo, las relaciones humanas y los valores aplicados a un contexto como elementos compartidos con los lineamientos establecidos en el documento de estándares básicos de competencias.

Existe una correlación entre los ejes transversales, los tipos de competencias y los contextos de interacción como elementos fundamentales para que el proceso enseñanza aprendizaje se adelante siguiendo las especificaciones nacionales e institucionales a la vez que se reconoce que la escuela y la familia son los agentes formativos en ciudadanía por excelencia; llegando finalmente a lograr el impacto esperado por estas competencias.

Cuando se analiza la actividad docente desde las características que posibilitan o limitan las prácticas pedagógicas, se determinó que la formación y perspectiva de los profesionales es un agente altamente influyente puesto que de la postura que éstos adopten depende en gran medida el proceso formativo en competencias ciudadanas y a la vez que estos dos elementos se ven reflejados en sus actitudes (como ejemplo a seguir) y el rol que desempeña cotidianamente, el cual según los resultados se remite exclusivamente al manejo de la disciplina y el conflicto desde donde se promueven los valores, los derechos, las normas y se fomenta la convivencia pacífica

Las concepciones docentes aunadas a las apuestas nacional e institucional se configuran como dos elementos que requieren un equilibrio, pues si se colocan hacia un mismo lado de la balanza inclinarían la práctica pedagógica para la formación en competencias ciudadanas hacia un tradicionalismo que evidentemente debe evitarse a toda costa, pues con ello sólo se estaría concentrando la actividad

educativa en proporcionar conocimientos pero escasos o nulos escenarios para que los educandos desarrollen y apliquen las competencias comunicativa, emocionales, cognitivas e integradoras en favor de una ciudadanía activa y responsable que es la meta formativa de las competencias ciudadanas.

Referencias

- Acevedo, J. (2008). Conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza de la naturaleza de la ciencia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/920/92012998003.pdf>
- Agudelo, L.; Caro, C. y De Castro, D. (2011). Importancia de las prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Recuperado de: <http://ribuc.ucp.edu.co:8080/jspui/handle/10785/574>
- Chaux, E. (2004). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75077_archivo.pdf
- Freire, P. (1979). Educación y concienciación; educación versus masificación. En: La educación como práctica de la libertad: Siglo XXI editores, S.A.
- González, A. y Laguado, A. (2007). Cómo las prácticas pedagógicas del área de lengua castellana inciden en la formación lectora, escritural y de pensamiento. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-345504_anexo_13.pdf
- Jaramillo, R. (2004). Programa de Competencias Ciudadanas. Recuperado de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-58616.html>
- Marcelo, C. (2001). El aprendizaje de los formadores en tiempos de cambio. La aportación de las redes y el caso de la Red Andaluza de Profesionales de la Formación. Profesorado. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev51ART2.pdf>
- Martín, M. y Salamanca, A. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. Recuperado de: <http://ceppia.com.co/Documentos-tematicos/investigacion-social/muestreo-inv-cualitativa.pdf>

- Martínez M. (2006). La investigación cualitativa (Síntesis Conceptual). Recuperado de: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/4033/3213>
- Martínez, R. (2011). Métodos de Investigación Cualitativa. Revista Silogismo, (8 1-33. Recuperado de: <http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf> 25 de marzo de 2015
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Formar para la ciudadanía ¡sí es posible! Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2004) Estándares básicos de competencias ciudadanas. Ascofade. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Bogotá: MEN.
- Mockus, A. (2004). ¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia? Altablero. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Mosquera, C. (2008). La didáctica de las ciencias. Fundamento del conocimiento profesional de los profesores de ciencia. Revista Electrónica el Educador.
- Mosquera, C. (2012). La investigación sobre la formación de profesores desde la perspectiva del cambio didáctico. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281021734002.pdf>
- Porlán, R. (1995). Constructivismo y escuela: Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la escuela. Sevilla: Diada Editores.
- Porlán, R., Rivero, A y Martín, R. (1997). Investigación didáctica. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, Métodos e Instrumentos. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21488/93522>
- Sacristán, G. (2002). Comprender y transformar la enseñanza. Recuperado de: <http://dragodsm.com.ar/pdf/dragodsm-educacion-comprender-y-transformar-ensenanza-06-2012.pdf>
- Shulman (1987). Conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza de la naturaleza de la ciencia. Recuperado de: http://www.todosaaprender.edu.co/articles-348167_conocimiento_ciencia.pdf

- Tardiff, (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Recuperado de: https://books.google.com.co/books?id=QPGH2HxtfFEC&dq=que+son+saberes+disciplinarios&hl=es&source=gbbs_navlinks_s
- Tobin, K. y Espinet, M. (1989). Obstáculos para el cambio: aplicaciones de coaching en enseñanza secundaria de la ciencia. Recuperado de: <http://www.uv.es/vilches/documentos%20enlazados/Que%20deben%20saber%20e%20saber%20facer.pdf>
- Zabala (2008). La importancia de las prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Recuperado de: <http://ribuc.ucp.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10785/574/completo.pdf?sequence=1>
- Zaccagnini. (2008). Práctica pedagógica, autores. Recuperado de: <http://licenciatura1215.blogspot.com>
- Zuluaga, D. y Olga, L. (1984). El maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Zuluaga (2002). Pedagogía: un concepto de práctica pedagógica. Recuperado de: <http://bibliotecadejuan.blogspot.com/2011/07/pedagogia-un-concepto-de-practica.html>

Capítulo 4

Los saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos presentes en la práctica pedagógica de los docentes de competencias ciudadanas^{1*}

William Galvis Lemus²,
Carmen Vidalia Lizcano Molina³,
Yajaira Herminia Calderón Reyes⁴,
Carolina Ramírez Martínez⁵,
Rina Mazuera Arias⁶,
Jovany Gómez Vahos⁷

*

Resumen

El presente capítulo, muestra los resultados del tercer objetivo que se desarrolló en la tesis de grado maestría titulada Caracterización de las prácticas pedagógicas en Educación Básica Primaria de los maestros de la Institución Educativa Integrado Juan Atalaya, sede Cúcuta 75, en torno a la formación de competencias ciudadanas, dichos saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos son el fruto del análisis realizado a las observaciones de clase de los informantes clave grados primero a quinto de la institución objeto de estudio. La investigación se abordó desde el Enfoque Cualitativo basado en un paradigma Histórico Hermenéutico utilizando como diseño etnográfico y método micro etnográfico desde la mirada de Miguel Martínez Migueles. Para el proceso de recolección de resultados y/o hallazgos, se contó con la participación de 5 informantes claves a los cuales se les aplicó la observación de clases a través del instrumento diario de campo.

* Ver página siguiente.

- 1 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.
- 2 Maestrante en educación, Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta. Correo: galviswilliam@hotmail.com
- 3 Maestrante en educación, Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta. Correo: vidalia_31@hotmail.com
- 4 Maestrante en educación, Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta. Correo: yahecare22@hotmail.com
- 5 Trabajadora social, Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta. Magíster en Práctica Pedagógica, Universidad Francisco de Paula Santander - Colombia. Especialista en Práctica Pedagógica Universitaria, Universidad Francisco de Paula Santander - Colombia. Especialista en Gerencia Social, Universidad Simón Bolívar. Docente-investigadora Programa de Trabajo Social de la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. Autor responsable de la correspondencia: c.ramirezm@unisimonbolivar.edu.co
- 6 Abogada, Universidad Católica del Táchira, Venezuela. Doctora en Derecho, Universidad de Zaragoza, España. Especialista en Derecho Administrativo, Universidad Católica del Táchira. Especialista en Derecho Tributario, Universidad Santa María, Venezuela. Investigadora, miembro del Grupo de investigación Altos Estudios de Frontera – ALEF, Universidad Simón Bolívar, Colombia. Docente e investigadora de la Universidad Católica del Táchira, San Cristóbal, Venezuela. Correo: mazuera@ucat.edu.ve
- 7 Licenciado en filosofía. Especialista en Gerencia Social. Especialista en Práctica Pedagógica Universitaria, Universidad Francisco de Paula Santander - Colombia. Magíster en Práctica Pedagógica, Universidad Francisco de Paula Santander - Colombia. Investigador del grupo Educación, Ciencias Sociales y Humanas, Universidad Simón Bolívar. Correo: jgomez86@unisimonbolivar.edu.co

La finalidad de los resultados es la descripción de los saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos de los maestros en torno al desarrollo de competencias ciudadanas en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

Palabras clave: Competencias, competencia ciudadana, epistemología y prácticas pedagógicas.

The Disciplinary, Didactic and Pedagogical Knowledges Present in the Pedagogical Practice of Teachers of Citizens' Competences

Abstract

The present chapter shows the results of the third objective that was developed in the master thesis titled Characterization of pedagogical practices in Elementary Basic Education of the teachers of the Integrated Educational Institution Juan Atalaya, Cúcuta 75 headquarters, around the formation of Citizen competences, said disciplinary, didactic and pedagogical knowledge are the fruit of the analysis made to the class observations of key informants grades 1 to 5 of the institution under study. The research was approached from the Qualitative Approach based on a Historical Hermeneutic paradigm using as ethnographic design and micro ethnographic method from the perspective of Miguel Martínez Migueles. For the process of collecting results and / or findings, we had the participation of 5 key informants who were given the observation of classes through the daily field instrument. The purpose of the results is the description of the disciplinary, didactic and pedagogical knowledge of the teachers about the development of citizen competences in the area of Social Sciences, Geography and History.

Keywords: Competences, Citizen competence, epistemology and pedagogical practices.

Introducción

El proyecto de investigación titulado: caracterización de las prácticas pedagógicas en educación básica primaria de los maestros de la Institución Educativa Integrado Juan Atalaya, sede Cúcuta 75, en torno a la formación de competencias ciudadanas, hace parte del Macro-proyecto: Caracterización del saber y la práctica pedagógica en las Instituciones Educativas del Departamento Norte de Santander y San José de Cúcuta, tiene como finalidad el análisis de la apuesta formativa Institucional, frente a la apuesta formativa Nacional, el reconocimiento de las concepciones de los maestros sobre competencias ciudadanas y la comprensión de la práctica pedagógica de los maestros en torno al desarrollo de competencias ciudadanas.

En este sentido, el área de Ciencias Sociales, ha venido trabajando desde el 2006 con el surgimiento de los estándares básicos de competencia ciudadana, en el desarrollo de estas competencias que pretenden formar ciudadanos integrales, con capacidad crítica y participativa por los sucesos que acontece a su alrededor, que contribuyan a la transformación de la sociedad a la que están inmersos. Así mismo la investigación toma sentido desde “La Convención sobre los Derechos del Niño, de 1989, y la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien-Tailandia), de 1990, reafirmaron que la educación es un derecho humano y consagraron un nuevo marco de cooperación internacional” (UNESCO, 2005) lo que compromete a la humanidad en función de hacer de este derecho una realidad. Desde esta posición es importante entonces resaltar el rol de los docentes quienes son los dinamizadores directos de la educación en el país, pues construyen a través de los procesos relacionales con los niños, una imagen de la escuela que será significativa y trascendental para persistir en su formación.

Con este mismo sentir, la UNESCO propone como una de las metas de la educación, el “Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para con-

seguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas” (UNESCO, 2005). Esto implica un compromiso docente por pensar sus prácticas pedagógicas que lo liga a la construcción de visiones internacionales, nacionales y locales en las que comprenda y entrelace los avances y tendencias sobre su campo de conocimiento.

Ahora bien, indagar sobre las prácticas pedagógicas de los docentes de competencias ciudadanas, permite profundizar en el campo teórico y problémico que lleve a los docentes a reflexionar sobre sus conocimientos disciplinares, didácticos y pedagógicos generando un aporte directo a la recuperación del estatuto intelectual del maestro donde este sea generador de conocimiento contextualizado y no un transmisor del mismo. Las competencias ciudadanas cobran especial relevancia en la medida en que todos los seres están destinados a vivir en sociedad y esto implica la construcción y reconocimiento de normas, derechos, deberes, roles sociales y de organización democrática que permitan la pluralidad emergida de diversas formas de vida existentes en la sociedad.

“Ser maestro es el resultado de una compleja red de situaciones en las que se anudan la propuesta curricular y el conjunto de tradiciones, valores, creencias y símbolos que configuran lo que se conoce como cultura magisterial y están latentes en la microcultura de la Escuela” (Mercado, 2007). Esta configuración integral de ser maestro lleva al compromiso personal y ético que, como maestrantes en educación asumen la necesidad de conocer, cómo se están desarrollando las prácticas pedagógicas de los docentes de competencias ciudadanas en Norte de Santander, lo cual permite visualizar la consonancia existente entre las perspectivas internacional y nacional y la apropiación que de las mismas han realizado los maestros de las instituciones educativas del departamento contribuyendo a generar un colectivo de docentes fortalecidos desde saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos sobre cultura ciudadana que permita la generación de una red de maestros comprometidos con la formación integral de sus educandos.

De esta forma se buscará conocer cómo se están desarrollando las prácticas pedagógicas, saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos de los docentes de competencias ciudadanas en norte de Santander, teniendo en cuenta las perspectivas internacionales y nacionales para la formación integral de sus educandos.

A partir de lo expresado anteriormente, el presente proyecto busca dar respuesta a los objetivos establecidos y sus preguntas de investigación; para ello se trabaja desde una investigación con enfoque cualitativo soportado en un paradigma histórico hermenéutico, partiendo del método etnográfico y los instrumentos de investigación: entrevista semiestructurada y diario de campo, además se utiliza la técnica de análisis documental para el análisis de los documentos institucionales.

Marco teórico

La sociedad cada día está inmersa en un constante cambio de experiencias y situaciones, las cuales requieren que cada uno de los miembros que la componen estén en la capacidad de afrontar y resolver de forma coherente y resolutiva las mismas. Para ello es necesario que, dentro de la misión docente, arte que se ejerce con amor y pasión se fundamente en cada educando los valores éticos, sociales y culturales que los impulsen a cumplir sus deberes sociales y a convivir en paz, teniendo en cuenta que el ser humano hace una verdadera apropiación de los valores mediante la creación de vínculos significativos de prácticas adecuadas

Ahora bien, en el desarrollo del marco teórico para lograr establecer las condiciones didácticas, disciplinares y pedagógicas que ejecutan los docentes de competencias ciudadanas frente al proceso formativo en las instituciones Educativas del Norte de Santander podemos establecer que el principal teórico que soporta la presente investigación es Carlos Javier Mosquera Suárez quien recalca en sus trabajos que el docente en la calidad de su desempeño debe combinar asertivamente el conocimiento, las habilidades y la auto-evalua-

ción del proceso formativo que ejecuta para poder mejorar cada día su quehacer pedagógico.

Igualmente Mosquera destaca la importancia del manejo de competencias que permitan al ser humano desenvolverse adecuadamente como resultado del manejo coherente de actitudes, conocimientos, valores y habilidades adquiridas con una dimensión armónica; las cuales siempre van ligadas a la forma de producir y apropiarse de los diferentes conocimientos con la manera de persuadir la realidad circundante con relación a los conocimientos adquiridos.

La base de la investigación que se plantea en el presente trabajo se fundamenta en la caracterización de la práctica pedagógica docente, la cual permite describir de forma cualitativa todos aquellos componentes que emplean los educadores dentro de su quehacer docente, el cual se manifiesta en el espacio donde se generan y producen conocimientos no solo teóricos sino contenidos y experiencias con los aprendizajes de niveles sociales, éticos y vivenciales para llegar a una plena significación de los procesos

La preponderancia de la integración teoría didáctica-práctica docente ha de permitir la formación de actitudes positivas del profesorado de ciencias hacia la innovación y la investigación didáctica, ya que favorece un interés más explícito por parte del profesor hacia la actividad docente entendida como una práctica profesional fundamentada en conocimientos y prácticas coherentes con teorías y metodologías especializadas en el estudio de la educación ciudadana y los problemas asociados con la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y el currículo, entre otros (Mosquera, 2011, p. 278).

Así mismo dentro de los principios fundamentales del quehacer educativo Mosquera muestra la necesidad de manejar tres componentes importantes integradores de la epistemología docente como son: el componente conceptual, el componente actitudinal y el componente metodológico.

Según Mosquera (2011) el componente conceptual es la fundamentación teórica necesaria para comprender los conceptos y paradigmas del objeto de enseñanza provenientes del aporte dado por la filosofía, la epistemología y la historia. El componente actitudinal es la predisposición que posee cada docente para aceptar o rechazar el uso de la ciencia en su labor docente, así como la forma en que diseña, desarrolla y evalúa su práctica educativa integrando el saber hacer de su profesión. El componente metodológico que se encarga de correlacionar las actitudes y los conocimientos del docente para su hacer pedagógico.

La correlación entre las actitudes y los conocimientos de los profesores, en relación con la ciencia y la naturaleza del conocimiento científico, consolidan lo que para los efectos de este trabajo se denomina la epistemología docente, la que está directamente anclada con la componente metodológica expresada en la práctica docente (Mosquera, 2011, p. 276).

Dichas actitudes influyen en la forma como el docente se apropia de determinado conocimiento y lo valida, buscando las herramientas didácticas para trasponerlo de manera que sea asimilado por parte del estudiante.

La integración de las competencias ciudadanas

Los estándares propuestos por el MEN organizan las competencias ciudadanas en tres grandes grupos: convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Cada uno de ellos son esenciales “para el ejercicio de la ciudadanía” y también ayudan al fomento, el respeto y la protección de los derechos humanos consignados en la constitución nacional.

Es así como la convivencia y la paz están cimentadas en la relación del ser humano con los semejantes, el trato, el respeto, no sólo de palabra sino también de hecho para propiciar ambientes pacíficos

Por otra parte, la participación y responsabilidad democrática se enfocan hacia las determinaciones tomadas en diversos contex-

tos donde las decisiones tomadas incluyan el respeto a los derechos básicos como a las normas establecidas en la constitución.

En cuanto a la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias se debe aceptar que cada individuo es único y que por lo tanto hay diversidad humana la cual se debe valorar y respetar.

Tipos de competencias ciudadanas

En los tres grandes grupos mencionados se encuentran inmersas varias clases de competencias ciudadanas las cuales son: Las cognitivas, las emocionales, las comunicativas e Integradoras.

Las cognitivas son las habilidades para desarrollar procesos mentales. Capacidades para entender a sus semejantes, interactuar amablemente, aceptar y respetar las diferencias, favoreciendo de esta la convivencia pacífica

Emocionales, son las habilidades que permiten reconocer y dar respuesta positiva ante sus propias emociones y la de los otros.

Aquí se consideran principalmente dos tipos de competencias emocionales, las de identificación y manejo de las propias emociones, y las de identificación y respuesta empática ante las emociones de los demás. Las primeras buscan que las personas sean capaces de tener cierto dominio sobre las propias emociones. No se trata de hacer desaparecer las emociones. Esto no es posible ni deseable. En cambio, se trata de que cada persona pueda comprender sus propias emociones y tener control de sus respuestas a las mismas” (Chaux y Ruiz, 2005, p. 28).

Las competencias comunicativas son las habilidades necesarias para entablar una conversación con las demás personas de manera asertiva exponiendo sus argumentos y puntos de vista, a la vez escuchar al otro y respetar así no esté de acuerdo con esa persona.

Las Competencias Integradoras; enlazan las demás competencias requiriendo de ellas para afrontar determinadas situaciones, en las cuales es necesario emplear sus conocimientos, sus habilidades comunicativas y comprender los sentimientos de los demás. Es un

gran desafío del docente formar ciudadanas y ciudadanos éticos, democratas y responsables en la sociedad a la cual pertenece.

Para la comprensión y abordaje integral y estructurado de las competencias ciudadanas se determinan tres categorías de análisis conforme lo establece Chaux, las cuales permitirán definir las competencias a partir de 1. La convivencia y paz, 2. Participación y responsabilidad democrática y 3. Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, las cuales se abordan a continuación:

Metodología

El diseño de investigación estuvo coordinado desde el macroproyecto de investigación: Caracterización del saber y la práctica pedagógica en las Instituciones Educativas del Departamento Norte de Santander de la línea de investigación Prácticas pedagógicas curriculares y evaluativas de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. En este sentido, el proyecto tuvo como finalidad la caracterización de las prácticas pedagógicas del área de Ciencias Sociales desde el análisis de la apuesta formativa nacional, frente a la apuesta formativa institucional, el reconocimiento de las concepciones de los maestros y la comprensión de la práctica pedagógica de los maestros. Ahora bien, para obtener el éxito deseado en esta investigación se hizo necesario implementar un paradigma de investigación histórico hermenéutico, de enfoque cualitativo integrado utilizando como diseño la etnografía y la técnica es la micro etnografía. La técnica tuvo como instrumentos: el análisis documental (Matriz de Análisis Documental) para el alcance del primer objetivo; la entrevista semiestructurada aplicada a docentes (Guión de Entrevista), para el alcance del segundo objetivo específico y por último, la observación (Mapeo, Ruta de observación y diario de Campo) para el tercer objetivo.

Informantes clave

La población sujeto de estudio corresponde a la Institución Educativa Integrado Juan Atalaya sede Cúcuta 75, descrita en el marco contextual. En este sentido, se trabajaron 5 informantes clave de

los grados primero a quinto grado, que trabajan el área de Ciencias Sociales, ahora bien, el término informante clave según Martínez (2009): “Son aquellas personas que, por sus vivencias, capacidad de empatizar y relaciones que tienen en el campo pueden apadrinar al investigador convirtiéndose en una fuente importante de información a la vez que le va abriendo el acceso a otras personas y a nuevos escenarios” (p. 1).

Para el caso del macroproyecto en el cual está inmerso la presente investigación la muestra es intencional, para la cual se elegirán según Martínez (2014) “una serie de criterios que se consideran necesarios o altamente convenientes para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas para los fines que persigue la investigación” (p. 287).

Criterios para la escogencia de los informantes claves

Para determinar la cantidad de participantes claves se tendrán en cuenta los siguientes criterios: Se escogieron los docentes que trabajan en el área de ciencias sociales en los grados de primero a quinto grado de primaria en la sede Cúcuta 75 para el proceso de observación y entrevista. Se analizó el grado de aplicación de las competencias ciudadanas en las clases de ciencias sociales y una observación del trabajo que se presenta en la hora de descanso tomada al azar de una participante.

Hallazgos

Los hallazgos se presentan según las tres categorías: epistemología, pedagogía y didáctica.

Uso de la epistemología en la práctica pedagógica

La epistemología es el cimiento teórico que fundamenta la conceptualización dentro una práctica pedagógica, a su vez, se reconoce que el dominio disciplinar por parte del maestro logra generar apropiación en sus clases por parte de sus estudiantes. En el análisis de los diarios de campo se evidencia la presencia de solo una

categoría axial “convivencia y paz”, conformada a su vez por nueve (9) categorías inductivas: concepto sobre autoestima, conceptos, concepción sobre afecto, creencias, concepción de conciencia, concepción de conflicto, concepción de paz, conceptualización desde la propia experiencia de vida, y por último, estrategias de resolución de conflictos

Lo expresado anteriormente evidencia un grado enorme de alejamiento de la apuesta formativa nacional frente a la institucional, pero en referencia a la práctica pedagógica del docente, es decir, según lo descrito falta trabajar dentro de la clase momentos de desarrollo de la participación y responsabilidad democrática, Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, y Bienestar común.

Durante las prácticas pedagógicas se aborda el concepto de autoestima, según la unidad de análisis DC16-206:

La autoestima es la percepción de nosotros mismos. La importancia de la autoestima concierne a nuestro ser, a nuestra manera de ser y al sentido de nuestro valor personal. La autoestima me ayuda a relacionarme con los demás. Un muchacho con autoestima no pelea con nadie, habla se divierte y no raja de nadie y un muchacho de baja autoestima critica al uno critica al otro porque si no se quiere a él mismo tampoco va a querer a nadie, entonces choca con todo el mundo, pelea con todo el mundo, porque es una persona pobre de espíritu ya que no tiene autoestima, empezando esa persona sí mismo no se ama, no se valora y creen que las demás personas tampoco valen y tampoco se deben valorar, eso es lo que hace una persona de baja autoestima.

Como se logra evidenciar la posición del maestro, a través de ejemplos comparte con sus estudiantes el significado de autoestima, pero lo hace de una forma subjetiva, y es ahí precisamente donde la epistemología juega un papel fundamental, ya que a través de ella se puede dar un significado más amplio al concepto, se puede ir más allá, al origen epistemológico de la palabra y rescatar con ello el valor de la historicidad de los conceptos.

Ahora bien, durante las clases se observó mucho el manejo de conceptos, así se describen en las siguientes unidades de análisis, concepto de conciencia:

Mire a su compañero pero no le diga nada, está viendo la mitad de su compañero la otra mitad está por dentro y les pregunta que es lo que está por dentro y el mismo responde el alma la conciencia, les pregunta usted le ven el alma a su compañero responden no ustedes me ven el espíritu no responden los estudiantes el docente continúa diciendo “ahora esa mitad esa parte, eso que hay dentro de usted tiene algo que lo motiva lo anima, que lo hace actuar, que le da un comportamiento se llama la conciencia, y esa conciencia va atada a la inteligencia (DC13-171).

Así mismo, concepción de conflicto: “La docente inicia a dictar a sus alumnos el concepto de conflicto. Un conflicto es una situación en la cual las opiniones e intereses de las personas sobre un asunto son contradictorias” (DC17-219), tomo el concepto solo desde una situación determinada, luego al conceptualizar el término en sus apuntes no hace exploración de conocimientos previos, solo hace conceptualizar lo organizado por él en su planeador de clase, así se evidencia en la unidad de análisis (DC17-221):

La docente les indica a sus alumnos que coloque como subtítulo “¿Cómo pueden ser los conflictos? Debajo colocan constructivos y destructivos, luego hagan una persona y hagamos esto, como quien dice, para donde agarro yo, para allá o para allá, vamos a decir por qué son constructivos y por qué son destructivos, primero constructivos: permiten aclarar problemas, en vez de no salir de ello, involucran a las personas en la solución de asuntos importantes, segundo destructivos: dividen a la gente en grupos, impiden la comparación, aumenta la diferencia, los problemas liberan emociones y ansiedad cuando se solucionan de manera adecuada, mientras cuando son destructivos aumenta la diferencia, impiden la comunicación, por lo tanto cuando se soluciona un problema se logra una solución asertiva,” la docente continua con su clase diciendo a los alumnos que esos son

algunos aspectos destructivo y constructivos que puede traer un conflicto, ya que son muchos” después de esto la docente reitera los tipos de conflictos a sus alumnos

El planeador de clase juega un papel fundamental en la práctica pedagógica, pero éste no debe ser el derrotero de la misma, se hace fundamental la participación en la construcción de conceptos, lo que en últimas es el verdadero fundamento de la epistemología, ya que a través de ella se conoce la historia del concepto y se construye uno nuevo con la realidad del contexto donde se desarrolla la práctica pedagógica. Ahora bien, dar concepciones desde la propia experiencia de vida, suena algo muy valioso a la hora de compartir con los estudiantes desde la participación misma.

Otra categoría inductiva que se vio reflejada en las clases se llamó creencias, una categoría que rescata la influencia de un Dios como ser supremo que nos creó a todos iguales y con los mismos derechos. Así mismo, otra categoría inductiva que aparece parte de la convivencia y paz son estrategias de resolución de conflictos, según un participante en la unidad DC8-115 afirma

Hay cuatro pasos para resolver un conflicto: La profesora pega en el tablero una cartera en el cual hay cuatro pasos para resolver un conflicto Niños: Felipe comienza a leer en voz alta (1) identificar cual es el problema, (2) pensar en muchas soluciones, (3) elegir la mejor solución, y (4) practicar la solución elegida.

Como se evidencia, las diferentes estrategias que se llevan al desarrollo de la clase, promueve la participación entre los estudiantes y crea espacios de interdisciplinariedad. No obstante, la categoría epistemología en la observación de las prácticas pedagógicas de los maestros participantes claves de la investigación, permite evidenciar falta de apropiación por la apuesta formativa nacional, esto se describe desde el análisis realizado a los estándares básicos de competencia ciudadana, los cuales establecieron cuatro (4) categorías axiales base denominadas: Convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática; pluralidad, identidad y valoración de

las Diferencias, y por último, bienestar común; de las cuales solo se logró evidencia las prácticas pedagógicas desde el desarrollo de la Convivencia y Paz.

¿Son las prácticas pedagógicas el espacio propicio para el desarrollo de competencias ciudadanas?

Desde la categoría Pedagogía, se analizaron las prácticas pedagógicas observadas y descritas en los diarios de campo de los grados primero a quinto de la Institución Educativa Integrado Juan Atalaya sede Cúcuta 75, a partir de ello se describe que la institución se acerca a la apuesta formativa nacional desde tres (3) de sus categorías axiales base, presentando más acercamiento por la convivencia y paz, conformada por veinte (20) categorías inductivas enunciadas en la siguiente figura; así mismo participación y responsabilidad democrática, conformada con cuatro inductivas: liderazgo, participación-interacción, reconocimiento y toma de decisiones. Seguidamente, se tiene la categoría axial Bienestar Común, conformada por tres (3) categorías inductivas: bienestar personal y colectivo, formación integral, protección del medio ambiente.

Ahora bien, pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, no se evidenció en las prácticas pedagógicas, al contrario, se observó una nueva categoría emergente denominada Metodología Docente, la cual surge de la reducción de las categorías inductivas: acuerdos, carencia de estrategias concretas para el manejo del aula, Relaciones de Poder, Enseñanza desde la propia experiencia, Mantener el control, Vigilar y castigar.

Se inicia describiendo los hallazgos de la categoría axial convivencia y paz, en ella se evidencian los acuerdos presentes en las prácticas pedagógicas y en las horas de descanso de los estudiantes, igualmente, como sucede en cualquiera de los espacios pedagógicos, se observó agresión física entre los estudiantes, así se expresa en la unidad de análisis DC8-114 “En esos momentos dos niños comienzan a pelear en el pupitre y uno golpea a otro con un puño, sin embargo la docente no se da cuenta”, en ese momento se observa que el acompañamiento docente no fue el adecuado para contribuir

a los procesos de convivencia. Así mismo se observa en horas de descanso situaciones similares, se evidencia en la siguiente unidad de análisis DC12-165:

Otros estudiantes en cambio, comienzan a jugar bruscamente como dándose puntapiés (patadas), puños, empujones y en algunos casos el juego se convierte en una discusión, pelea o conflicto, generándose agresiones tanto verbal como física; por ejemplo un niño corre a perseguir a un compañero con una pistola de juguete y cuando lo alcanza le apunta a la cabeza y de dice: “que me mira rata inmundada”, el compañero lo empuja y comienzan a agredirse en forma física y verbal.

Ahora bien, otro aspecto importante evidenciado durante las prácticas pedagógicas es el ambiente escolar, los docentes buscan en todo momento mantener la disciplina en su aula de clase, así se evidencia en las siguientes unidades de análisis: “Los lleva organizados en filas. Al entrar en la puerta principal les indica que se van a ubicar solamente en la parte donde ella les indique (DC1-1)”, “La profesora les indica cuando va a iniciar la eucaristía se deben comportar muy bien (sienta junto a ella un par de estudiantes que están generando desorden) (DC1-2)”, igualmente se presentan situaciones de desorden y frente a ellas respuestas con tono fuerte por parte de los docentes, así se describe en las siguientes unidades: “Hay constante habladera de parte de los niños y la profesora grita constantemente para pedir silencio” (DC2-13), “(Inicia a ubicar y mostrar los océanos, nuevamente los niños empiezan a hablar duro e interrumpir la clase) a ver cállense, dejen explicar” (DC4-46), “Explica a los niños luego de entregar una guía, usa voz fuerte, ya que los niños constantemente empiezan a hablar y lo hacen gritando” (DC4-50).

Las citas anteriormente descritas muestran la debilidad en el ideal de formación, un ideal que debe estar marcado en el desarrollo de las competencias ciudadanas, en el aporte al mejoramiento de la convivencia escolar. Así mismo, se logra establecer en otras unidades de análisis que el problema de disciplina en el aula es una situación persistente; a continuación, se describen:

Continúa el bullicio de los niños durante la actividad, la profesora levanta la voz para dar las indicaciones nuevamente. (Algunos niños hacen gestos y monerías por no ser capaces de desarrollar la actividad). Eso es falta de concentración y atención que ustedes no colocan en la clase (DC4-51), afirmó la docente

Niños: se levantan del puesto, juegan, hablan duro, no colocan atención a la profesora.

Docente: guarden el cuaderno y el lápiz, permanecen sentados cada uno en su puesto. Sharick no está haciendo calor, guarde ese pote con agua, el agua es para cuando la necesite, haber papito si usted no puede callarse avíseme y lo paro allá al lado del tablero. ¿Quién es el que sigue hablando? Niños: Joseph, en ese momento los niños ponen quejas

Docente: No me pongan quejas en este momento, ni me cuenten la historia, el niño que no puede callarse me avisa y lo paro allá, de pie, bien sentaditos, derechitos y con la boca cerrada, si el compañero de al lado le dice algo, le debe responder: no me moleste estoy atendiendo a la clase (DC8-99).

En estas dos unidades anteriores se acaba de demostrar la falta de desarrollo de competencias ciudadanas, además los términos de mediación que se utilizan no son los indicados.

Igualmente, durante las clases el participante 2 a través de su experiencia involucra en la práctica pedagógica el tema del bullying, lo hace con la finalidad de mejorar las condiciones de convivencia en el aula de clase, así se evidencia en la siguiente unidad de análisis (DC15-193):

El docente dice “uno lástima a alguien con el modo de ser, con violencia, con groserías, cuando alguien sin querer dio un motivo no para que lo hiciera pero alguien promueve algo en contra de esa persona y todo el mundo a celebrarle lo que él hizo en contra de esa persona ¿Cómo se llama eso?” Los alumnos responden “bullying, mal trato”, el docente les dice “pues sí, llega a eso pero es discriminación, por ejemplo usted tiene el pantalón roto en la rodillas, y entonces yo le digo a esta, entonces por acá

se empiezan reír, y le sacan bromas e eso, eso se llama burla, la burla es un mal trato, mal trato no es un golpe, mal trato no es lastimar, mal trato es herirlo con una palabra, entonces quiero que me traten bien, quiero me trate como yo a usted lo trato.

Así mismo, la docente en otro momento continua trabajando un tema relacionado con el valor del afecto, se ve claramente la preocupación por mejorar la convivencia de los estudiantes, pero las estrategias metodológicas utilizadas no son las indicadas para el desarrollo de dichas competencias, se evidencia en la siguiente unidad.

La docente habla “en la cuestión del afecto usted debe apreciarse a sí mismo y apreciar a los demás, el afecto usted debe producir un ambiente agradable, pero también espera que los demás a usted le brinden un ambiente agradable, en cuestión de afecto ella brinda buen trato para que la traten bien pero ella espera que ustedes la traten bien porque ella los trata bien, ella les tiene afecto pero ustedes también deben tenerle afecto a ella, escriban: en general suelen identificarse el afecto con la emoción, pero en realidad son fenómenos muy distintos aunque, los dos se relacionan entre sí (DC16-209).

Una vez analizados los momentos de las clases, tenemos la categoría inductiva Control, en ella se observa el mecanismo que utilizan los docentes para mantener disciplina en los momentos de descanso, así distribuyen su tiempo:

Diariamente hay dos docentes encargados de la disciplina de la escuela y en el momento que timbran para salir a descanso, un docente se ubica en la caseta del colegio y el otro en el patio, este docente realiza rondas alrededor del patio, controlando a los estudiantes (DC12-162).

Ahora bien, durante el descanso están vigilando a los estudiantes para que no se presente ningún acto de indisciplina, finalizando el mismo, es decir:

Siendo las 3:40 los docentes que están en el patio sentados obligan a los estudiantes a ir al baño para que hagan sus necesidades

fisiológicas (orinar) y además lavarse las manos. Algunos niños aprovechan y se echan agua en la cabeza mojándose completamente tanto el cuerpo como el uniforme. A las 3:45 timbran nuevamente para dar por terminado el descanso, los niños regresan al aula de clase y otra docente saca nuevamente los estudiantes para que vayan al baño (DC12-169).

Este momento es algo confuso, mientras tratan de controlar la disciplina por otro lado se generan situaciones en las cuales se compromete el orden y la presentación personal de los estudiantes, y queda en dudas el mecanismo de control que se ejerce en ese espacio pedagógico. En este mismo sentido, aparece la categoría inductiva deberes, en ella se logró establecer el trabajo que tienen los maestros de la institución educativa al orientar los deberes que tienen los estudiantes como hijos y como estudiantes, así mismo, los deberes que tienen los padres con sus hijos.

Otra de las categorías inductivas que se describen como hallazgos se denomina Derechos Humanos, una categoría que nace de la observación que hace la docente a una estudiante con el fin de corregir su conducta y desarrollar en ella competencia ciudadana, así se evidencia: “una niña le dice a un niño: oiga Cristian, dormido lo llama la profesora, la docente le indica a la niña que le está haciendo bullying al niño. El niño le dice: nosotros no somos animales somos personas” (DC10-141) y de ahí nace la categoría inductiva diálogo como solución de conflictos, en ella se describe como la docente a través de situaciones problema en sus prácticas pedagógicas promueve el diálogo como el mecanismo más adecuado para resolver un conflicto, así se describe en la unidad de análisis (DC11-155):

Niños: hablando, otra niña dice: yo me le mando como un tigre.

Docente: le pregunta a los niños ¿Chary habla o grita?

Niños: responden: Grita

Docente: ¿De qué otra manera soluciono el problema?, prestándose el balón por turnos, debo hablar, dialogar con el compañero la forma adecuada de llegar a un acuerdo, la docente pregunta ¿si alguien me dice algo que a mí no me gusta?

Niña: responde: yo me le mando

Docente: pregunta a los niños: ¿si la forma como respondió la niña (Chary) es la correcta?

Niños: no es la correcta

Igualmente, en este mismo sentido se tiene la categoría inductiva estrategia de prevención y manejo constructivo de conflictos, esta categoría nace de observar como el participante 1 lleva a su clase videos que fortalecen el manejo de relaciones personales previniendo la presencia de conflictos

Docente: ¿Niños, el video que ustedes observaron, les gustó?
¿Niños, quién me quiere contar que observó en el video?

Niños: un conflicto armad

Docente: ahhh miguel vió un conflict

Niños: los animalitos querían pasar y los tiraban para el otro lado.

Docente: a ver qué dicen Breiner, Andrés, Dayron, Elías, se enfrentaron dos animalitos que iban a pasar un puente, y ellos se pusieron de acuerdo para pasar?

Niños: No, pelearon

Docente: Y por ponerse a pelear que les sucedió, se cayeron del puente, cayeron abajo, los otros animalitos querían ayudarlos y que hicieron, los tiraron lejos (DC8-112)

Interesante observar cómo se le da buen uso a la tecnología a través de los videos como estrategias de clase, lo que permite acercar al estudiante a la realidad social a través de caricaturas que promueven el desarrollo de competencias ciudadanas, de una manera u otra eso permite generar estrategias en la solución de conflictos

En otro aspecto, la unidad de análisis (DC4-44), describe como a través de la participación de clase se puede llegar a generar una formación integral,

Nombra a un niño y lo envía a ubicar a Colombia en el mapa (dígame a mí, dice un niño al ver que su compañero no es capaz de ubicarla) ve se pone a hablar y no atiende, por eso tiene mala

nota. (Llama a una niña, le pide lo mismo que ubique Colombia) Muy bien, la niña si presta atención. (Llama a otro niño y le pide que ubique Venezuela). Muy bien perfecto.

Como se evidencia en la unidad de análisis, el hecho de tener presente el mecanismo de atención y participación a la clase, se está logrando un seguimiento al proceso de enseñanza en el momento oportuno de la práctica pedagógica.

Por otra parte, el manejo de emociones dentro de las prácticas pedagógicas observadas juega un papel fundamental ya que hacen parte no solo de los espacios pedagógicos sino de los momentos pedagógicos que presenta el docente, en ese sentido, la mayor parte de las unidades de análisis que a continuación se describen reflejan situaciones de bajo déficit de atención lo que promueve una posición de autoridad en la docente, en donde la lleva a elevar su tono de voz al punto de utilizar el grito como mecanismo de control de la clase, lo que se manifiesta como un manejo inadecuado de emociones (DC2-8): La profesora pega un grito y les manda a estar sentados. Los niños continúan hablando y otros gritando. “Niños quién dijo que la silla era para pararse” (los niños continúan peleando entre ellos por el puesto)” (DC3-25) “Este es el plano de un barrio, todo plano tienen convenciones, acá tiene avenidas, calles, todo plano lleva convenciones” “miren estos simbolitos (niña atiende, da un grito) les pregunto niños que representa cada uno de los símbolos que hay en el cuadro de convenciones”; “Grita el nombre de un niño para que atiende, shiff” (DC4-41); “La profesora da una mirada de asombro llamando la atención de un niño que no está atendiendo a clase” (DC4-49); “Ahora seguimos, vamos a observar el mapa que tenemos acá en la proyección, escuchen la siguiente explicación (dando la indicación en voz alta porque los niños están generando mucho ruido), todos mirando al frente (le llama la atención a una niña que habla demasiado) (DC4-40).

Así como se describe en las unidades de análisis anteriores el manejo de las emociones es un aspecto que puede influir en el desarrollo de competencias ciudadanas, en este sentido, se describen dos unidades de análisis en las cuales se evidencia como el participante 4 maneja temas relevantes como el autocontrol y la autoestima:

Cuando usted tiene autocontrol no se deja manejar, pero si yo tengo el control suyo aquí yo sé cómo manejarlo, si su amigo tiene el control suyo él sabe cómo manejarlo, ese no es el tema, el tema es control, vamos a llegar a él, hay personas expertas en manejar el control a otros, y hay otros que son tan, tan... que se dejan manejar el control de otros cierto, vamos a burlarnos de esta niña porque me cae mal, lo que yo le diga a usted, usted va y lo hace, porque yo la manipulo, porque la juzgo, porque yo sé que ustedes son débiles de voluntad, débiles de espíritu, ustedes nunca saben decir que no, todo lo que yo les digo ustedes dicen como mande mi amo (DC16-199).

Otra palabra que lleve auto, autoestima, ese es el título, autoestima, y ¿Qué es estima?” los alumnos responden “quererse, amarse, cuidarse, valorarse, apreciarse, respetarse, hacerse respetar, poner en práctica muchos valores”, el docente les dice “eso es estima, cuando usted se estima, usted se quiere, alce la mano él que se quiere, dese un abrazo usted mismo y diga, me estimo, me valoro, me aprecio, me siento responsable de mí mismo, den-se el abrazo, a ésta niña le hace falta madurar en cuanto a eso, no lo hace, ¿Por qué?, porque si usted tiene autoestima ningún profesor va a dar quejas a sus papás sobre su comportamiento si usted se auto valora nadie va a dar quejas de usted (DC16-200).

Las reflexio es realizadas en las anteriores prácticas pedagógicas descritas en las unidades DC16-199 y DC16-200, muestran como la metodología docente, influe cia en el desarrollo de las competencias ciudadanas, es así como recibe la denominación de categoría axial. Desde esta perspectiva se tiene siete (7) categorías inductivas descritas a continuación, se inicia con relaciones de poder, sin lugar a dudas es algo inevitable que se presenta en las aulas de clase y que fundamentan parte de la disciplina que según los docentes es la más idónea, es así como se describe a través de las siguientes unidades de análisis:

El salón de clase se encuentra limpio y ordenado, dispone de una pequeña tarima al pie del tablero, con el fin de que la docente quede más alta que los niños (DC5-55). Esta unidad se establece como relación de poder solo por el diseño de la estructura

del aula, en donde se evidencia el poder del docente desde su ubicación, igualmente, se sustenta desde otras unidades, “en el momento que la docente les hace un llamado de atención a los alumnos como por ejemplo que se sienten en el puesto, su tono de voz es fuerte, como también su actitud” (DC5-61); “Un niño continuamente molesta en clase y la profesora le llama la atención y le dice que él es, cosa seria” (DC5-64); “Transcurrido un tiempo entra un señor (celador) y le ofrece a la docente una bebida caliente, esta se dispone a disfrutarla en presencia de los niños, mientras ellos recortan y pegan imágenes (DC5-65).

Así mismo, se tiene la categoría inductiva acuerdos, a través de situaciones problemas la docente expresa a los niños la necesidad de establecer el diálogo para llegar a acuerdos que permitan la resolución de conflictos. Igualmente, se evidencia la enseñanza desde la propia experiencia, mantener el control y reforzamiento positivo (conductismo); son categorías que permiten describir como se mantiene el control en la clase, relacionado con la disciplina y a su vez, con la forma como se puede reforzar el conocimiento a través del conductismo. En relación a ello, surgió la categoría inductiva vigilar y castigar, en las siguientes unidades de análisis se evidencia la presencia de esta categoría:

Algunos docentes se quedan en el aula de clase, calificando evaluaciones, mientras terminan la actividad académica los estudiantes que se encuentran castigados en el salón, pues fueron estos los que no trajeron la tarea o no terminaron a tiempo la actividad escolar (DC12-167).

Otros docentes se sientan en unas bancas ubicadas en los costados del patio del colegio, desde las cuales vigilan el comportamiento de los estudiantes. A los niños que ven que están jugando muy brusco, los obligan a quedarse sentados en el patio y así deben permanecer hasta que finalice el descanso o recreo (DC12-168).

Como se observa en las unidades anteriores, dentro de las políticas que manejan los docentes para el control y manejo de la dis-

ciplina presentan conductas muy parecidas a lo que se conoce por Michel Foucault como vigilar y castigar. Ahora bien, se describe otra categoría axial importante participación y responsabilidad democrática, conformada por las categorías inductivas deberes, liderazgo, participación-interacción, reconocimiento y toma de decisiones. En términos de deberes, el participante 4 afirma en la unidad DC20-251: “entonces en conclusión en éste mundo todos tenemos deberes, pero así como tenemos deberes todos tenemos derechos, usted como hijo o como alumno así como pide usted también tiene que dar”, como se observa, el participante demuestra en clase la importancia de trabajar esta competencia ciudadana y fortalecer con ello la participación democrática entre sus estudiantes formando ciudadanos críticos y reflexivos. Así mismo, cuando se habla de liderazgo, según las clases observadas los docentes motivan a que sus estudiantes mantengan una organización de aula, para tal propósito eligen entre ellos estudiantes que demuestran tal rol; en este sentido, también se evidencia el trabajo desde la participación, interacción, DC5-60: “Tanto la docente como los niños reconocen ante el grupo la participación de los compañeros, a pesar que algunos no describen la secuencia del cuento de forma adecuada”; igualmente, se observa como la participante 2 resalta el trabajo y la participación de sus estudiantes, lo que es llamado reconocimiento, “Niño: La paz se hace en un abrazo de amor. Docente: un aplauso” (DC11-159), por último, se tiene la categoría inductiva toma de decisiones.

Se observó la siguiente unidad de análisis, “La docente le da la palabra a un niño y este expresa el orden o la secuencia que él considera como se desarrolla el cuento” (DC5-57), como se evidencia, la docente toma sus propias decisiones al momento de abordar como utilizar las estrategias metodológicas en sus prácticas pedagógicas.

Después de que los niños han comido se disponen a jugar en el patio de la escuela, algunos llevan canicas de colores y juegan en la tierra, los niños más pequeños llevan carritos y otros juguetes; en cambio otros niños y niñas deciden correr rápidamente y juegan a perseguirse (DC12-164).

En los niños también se ve reflejada la toma de decisiones, como se observa en la unidad de análisis anterior, los niños toman la decisión de cómo pasan el momento pedagógico del descanso.

En continuidad al tema, se tiene la categoría axial bienestar común, conformada por la categoría inductiva bienestar personal y colectivo. A continuación, se describen unidades de análisis que presentan afinidad a la categoría inductiva: DC4-52 “Un niño empieza a llorar, la profesora se le acerca y le pregunta que le pasa, él dice que no tiene colores, la profesora ante el grupo pregunta -quien le puede colaborar al niño para que le faciliten colores y realice la actividad”

Algunos niños inician con el desorden y la profesora pregunta “a ver ¿quién es el de la silbadera?”, “hoy faltaron muchos por la lluvia y no hay necesidad de apachurrarnos, a ver nos vamos a acomodar, venga niño acá hay mucho campo venga para acá llama a un niño y le dice que “usted habla mucho”, y así acomoda a tres niños distantes de los otros para que no peleen con sus compañeros ni estén interrumpiendo la clase (DC3-21).

Las unidades de análisis descritas anteriormente establecen la necesidad de trabajar para la búsqueda del bienestar común entre los actores principales de la enseñanza y a su vez el bienestar común con los miembros de su contexto social. Como se observa en cada una de las categorías axiales descritas en Pedagogía, según Zuluaga (1999) “la Práctica Pedagógica es entendida como una noción metodológica; de aquello que acontece en el salón de clase, de lo que hace cotidianamente el maestro, y como noción discursiva; que está constituida por el triángulo institución (escuela), sujeto (el docente) y discurso (saber pedagógico)”p. 32, es allí mismo, donde se ha evidenciado el trabajo que desarrollan los docentes para lograr despertar y construir competencias ciudadanas en los estudiantes. Una categoría se encontró emergente y fue descrita como metodología docente, por otro lado, no se evidencio la presencia de la categoría axial de la apuesta formativa nacional denominada pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

Condiciones en la enseñanza de las ciencias sociales desde el desarrollo de competencias ciudadanas

Los hallazgos de la categoría didáctica evidencian la presencia de cinco (5) categorías axiales, de las cuales cuatro hacen parte de la apuesta formativa nacional: convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, planear desde las competencias ciudadanas, y bienestar común, ahora bien, se observa la falta de la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, así mismo, aparece una nueva categoría axial emergente la cual fue denominada metodología docente.

Las categorías inductivas que conforman cada una de las categorías axiales anteriormente enunciadas. La categoría metodología docente, está conformada por las inductivas: concepto de inteligencia, control, juego de roles, método de enseñanza, normas, ordenes, técnicas de aprendizaje, trabajo cooperativo y por último, falta de desarrollo de competencias cognitivas. A continuación, se describen unidades de análisis que representan esta categoría axial; en el primer momento se tiene el concepto de inteligencia, en la unidad DC13-177 se describe que:

El docente continúa dictando, es la facultad de la mente que me permite aprender, entender, y les pregunta ¿usted aprende? ¿Quién entiende el proceso de la suma? Varios niños alzan la mano quién aprendió a sumar, restar, multiplicar y a dividir los niños alzan la mano bien dice el docente eso es por la inteligencia responden los niños en coro.

Así mismo, cuando se describe la categoría métodos de enseñanza, se evidencian momentos en los cuales la docente utiliza métodos que permiten acercar a los estudiantes al conocimiento, veamos: “La profesora inicia a reproducir la presentación que tiene del tema en el computador y el video-beam para dar inicio a la clase” (DC3-22); “La profesora va mostrando en el mapa los lugares que esta mencionando en la explicación” (DC4-42); “Aquí esta Colombia y lo muestra en el mapa, continúa enseñando en el mapa los países de sur Améri-

ca, manda a sentar a los niños que se van parando” (DC4-43); en las anteriores unidades se observa las clases con el uso de herramientas de aprendizaje visual, igualmente, se evidencia que la participante 3 orienta conceptos solo desde sus propios apuntes, no hay construcción de conocimiento con sus estudiantes, así se evidencia en la unidad de análisis DC9-123 “Seguidamente comienza a dictar de un cuaderno de la docente el concepto de Recursos Naturales. Docente: son todos los elementos que nos ofrece la naturaleza”.

Por otra parte, el participante 5 demuestra en sus prácticas pedagógicas métodos que permiten reconocer los valores del otro, y compartir entre los compañeros las cualidades que marcan la diferencia entre sus compañeros:

La docente pasa unas hojas a sus alumnos y dice “cada uno agarrar su hoja y pasa las demás hojas, en la parte superior cada uno escribe su nombre, por favor escriban su nombre en la parte de arriba, cierren el cuaderno. Por favor necesito su atención, si no, no se pueden hacer las cosas, ¿colocaron el nombre?”. La docente empieza a darles indicaciones a sus alumnos sobre la distribución de las hojas que ella repartió, la docente dice “en ese papel que lleva el nombre de una persona tiene que escribir una cualidad, algo bonito de esa persona” la docente da inicio a la actividad, los alumnos empiezan a cambiar las hojas, a escribir una cualidad, de esta manera se van rotando las hojas. La docente da una indicación “no puede escribir dos veces en la misma hoja”, los alumnos rotan las hojas para continuar con la actividad, terminada esa parte de la actividad, la docente da indicaciones para continuar con la siguiente parte diciendo “cada uno agarre su hoja y lean las cosas bonitas que sus compañeros escribieron sobre ustedes, ¿quién la quiere compartir?”. Un alumno se dispone a leer su hoja “es muy bonita, amable, baja”, la docente indica a otra alumna que lea su hoja, ella procede diciendo “bonita, amable, inteligente” la docente llama la atención de los alumnos, para centrarlos y continuar en la actividad, nuevamente un alumno lee su hoja “astuto, inteligente, chistoso (DC17-222).

Así mismo, se tienen la categoría inductiva control, normas, evaluación, ordenes, estas categorías se relacionan entre sí, se habla en términos de control cuando el docente maneja con propiedad la disciplina: “Docente: se pasea por el salón asegurándose que los niños coloreen de forma correcta las imágenes. Pasado un tiempo en el cual ya unos niños han terminado, les dice que peguen la hoja en el cuaderno de cívica y urbanidad” (DC6-77); “Docente: la basura se vota a la caneca, manos arriba, en los hombros, en las rodillas, al frete, una palmada, todos en silencio” (DC8-100); “La docente les informa a los estudiantes que va a revisar la tarea, pasa por los puestos de los alumnos y con un lapicero coloca un signo de verificación o chulo (v) a los estudiantes que realizaron la tarea (DC9-122), como se observa en las unidades de análisis descritas los docentes manejan diferentes estrategias de control para mantener la disciplina en el aula de clase; así mismo, se observa como las Normas, otra de las categorías inductivas se hace evidente: “la participación en clase se realiza de forma individual desde el pupitre de cada niño” (DC5-59), “la docente le pide estudiantes organizarse en filas, muy bien alineadas y presenta el tema de la clase: Regiones geográficas de Colombia” (DC9-116).

Continuando la recurrencia se tiene la categoría inductiva ordenes, “La docente ordena a los niños: pegar las hojas en el cuaderno de cívica y urbanidad y cátedra de la paz y la clase finaliza” (DC10-142), “Docente: Observo las siguientes imágenes y explico por qué los niños se comportan de esa manera. Un niño comienza a colorear y la profesora le indica que estamos observando no estamos coloreando, eso lo hacemos más tarde” (DC11-145) como se observa la participante 3 a través de ordenes mantiene la disciplina en su aula de clase, lo único que se observa como negativo en la participante es la falta de desarrollo de competencias cognitivas, los estudiantes faltan mucho al desarrollo de competencias interpretativa, argumentativa y propositiva, solo se observa el afán por transcribir todo un texto (DC11-149), “A ver usted, escribió todo sí, sí, tiene que escribir porque (...)”

Por otra parte, también se evidencia el trabajo por Juego de Roles, en esta categoría se describe el trabajo que realiza el participante 5 para generar desarrollo de competencia ciudadana en los estudiantes, maneja la dramatización como estrategia en la cual vincula los estudiantes en diferentes roles de la familia:

Miren yo les voy a dar un papelito a cada grupo, en ese papelito hay una situación de la vida real, van a oír, y yo ahora les doy las indicaciones” la docente inicia con repartir los papeles que menciono con anterioridad, además pregunto a sus alumnos si ya habían terminado con lo dictado, la docente les dice “lean la situación, y van a pasar aquí y la van a dramatizar, lean y comprendan, si no entienden me dicen para explicarles” los alumnos se dedican a leer la hoja que su docente les facilito para poder realizar la actividad, la docente dice “vamos a ver unas representaciones de la vida real, donde se dan normas y donde no se dan normas, empezamos con el primer grupo” la docente da las indicaciones a sus alumnos para empezar con la representación, la docente les dice “yo soy la mamá de ellos dos, van a mirar lo que ellos van hacer” los alumnos empiezan a realizar la representación, esta se trata de un par de niños que son hermanos, un hermano invita a el otro para que éste saque sus juguetes y así divertirse con ellos, pero el niño que invito al hermano a sacar sus juguetes, daña uno, por consiguiente el otro niño llama a su mamá para contarle, su mamá les llama la atención y les dice que se estén quietos, que se alisten para que vayan al colegio porque ya es tarde, la mamá también les dice que recojan todos los juguetes que sacaron pues dejaron todo desordenado, uno de sus hijos le dice a su mamá que ella es la que tiene que recoger todos los juguetes, su mamá dice que no, pues argumenta que ellos fueron los que sacaron todos los juguetes, su mamá les da la orden de almorzar para que se dirijan al colegio, terminando que la mamá recoge los juguetes (DC19-235).

La docente a través del ejercicio ha demostrado a sus estudiantes los roles que deben cumplir en cada una de sus casas, ha corregido conductas que no hacen parte de esos roles, todo para generar

sensibilización sobre lo que ellos mismos están haciendo en sus casas. Al terminar esta clase:

La docente indica al último grupo para realizar la dramatización, dicha dramatización trata de un joven que llega del colegio y se dirige a ver televisión, después de realizar esta actividad por un buen tiempo, escucha que sus amigos están jugando en la calle, por consiguiente el joven se remite a jugar con ellos, el joven llega muy tarde de jugar, su mamá le hace reclamo del por qué llega muy tarde y le da la orden que se siente a cenar, su mamá se dirige a acostar, y el joven se va a mirar televisión, el joven no realiza tareas, al siguiente día su mamá lo levanta para que se dirija a su colegio, el joven sigue en esa actitud hasta que pierde el año (DC19-236).

Como se expresa en esta última unidad de análisis, la docente les da un claro ejemplo a sus estudiantes de la importancia de responder al rol que tienen como hijos y como estudiantes, así está contribuyendo también al desarrollo de competencias ciudadanas y formación de un ciudadano crítico e integral. Ahora bien, otra categoría inductiva que se evidencia dentro de *Metodología docente* es la denominada “**técnicas de aprendizaje**”, observemos las siguientes unidades de análisis:

La profesora muestra el símbolo y los niños leen el significado que está escrito en el cuadro de convenciones. “este simbolito verde ¿qué es? (las plantas, responde un niño) si señor las plantas. Este que está aquí que es (mostrando el símbolo del ferrocarril) (el tren responde un niño) Esta cosita gris con una línea en la mitad ¿qué nos representa? (las avenidas responden en coro ya que van mirando el significado de los mismos) (C3-26).

Como se observa, la docente dentro de su metodología utiliza recursos de las TIC, maneja el video beam para apropiar el conocimiento a través del buen uso de éste recurso de aprendizaje. Esta estrategia visual le permite generar participación de sus estudiantes, observemos las unidades de análisis DC3-35: “Solo díganme por qué los planos deben tener convenciones (señala a un niño para que le

responda y él le dice “para orientarse”), muy bien le dice la profesora, si está atento a la explicación” (DC4-45); “Pasa a otro niño a ubicar en el mapa Brasil) no le voy a colocar mala nota solo necesito que intente ubicarlo”. Al mismo tiempo

La profesora realiza un refuerzo del concepto de planos. (La profesora presenta una diapositiva de un mapa, mientras tanto los niños conversan en voz alta, la profesora palmea las manos) “niños no me hablen, escuchen a la profesora, iniciamos el tema de los mapas, miren en la proyección, es otra forma de orientarnos (DC4-37).

Como se observa, la profe realiza su explicación sin dejar de lado el cumplimiento de normas, el control de la clase para el manejo de la disciplina, se evidencia DC4-53 “Ahí está el problema ustedes hablan mucho y luego cuando es la hora de desarrollar una actividad si se desesperan (la profesora pasa por los puestos monitoreando el trabajo y felicita a quienes lo han realizado muy bien)”, de igual forma para hacerse escuchar “La docente tiene puesto una diadema-micrófono en la cabeza, con el fin de que su voz se escuche más alto” (DC8-98).

Al igual que la participante 1, la participante 2 utiliza recursos audiovisuales en sus clases, en esta ocasión invito a sus estudiantes: “Vamos a ver un video de solución de conflictos. Todos en silencio, dedito en la boca 1, 2 y 3, miren al televisor, comienza el video” (DC8-110) y se ve claramente la satisfacción de sus estudiantes al expresar “Un alumno afirma: por fin, estaba cansado de escribir” (DC9-128); finalmente al reflexionar el video la docente realiza la respectiva reflexión

Docente: ¿Por qué motivos los compañeros actuaban de dicha manera?

Niños: por celos, porque son envidiosos, porque no tenía papá.

Docente: por el hecho que un niño no tenga mamá ni papá, los compañeros no tienen derecho a burlarse de él (DC10-137).

La reflexión permite crear conciencia en los niños a cerca de la manera más idónea de resolver un conflicto, contribuyendo así la docente al desarrollo de una sana convivencia. Ahora bien, por otra parte se observa la participante 5, con una metodología que fortalece el trabajo cooperativo, “La docente organiza a los alumnos en el aula de clase en grupos, los dispone para iniciar un nuevo tema de la clase de sociales” (DC18-225), en las clases observadas primó el trabajo grupal, lo que permite establecer que la docente manejo el trabajo de equipo como estrategia metodológica de sus prácticas pedagógicas.

Ahora bien, ya se describió la categoría Metodología Docente, en este momento se abordará la categoría axial convivencia y paz, una categoría conformada por las categorías inductivas ambiente escolar, escucha activa, interacción social, irrespeto al compañero, manejo de emociones, normas, participación-interacción, toma de decisiones y trabajo cooperativo. A continuación, se describirán algunas de ellas con sus respectivas unidades de análisis.

Al iniciar con ambiente escolar, se observa la participante 3 realizar ejercicios rutinarios que permiten relajar a los estudiantes e iniciar la clase luego de normalizar el aula y crear un ambiente escolar óptimo, así se evidencia:

El docente realiza estiramiento con sus alumnos antes de iniciar la clase, luego da la orden a sus alumnos para que se sienten, el docente les da la orden de realizar otro ejercicio, el docente dice “esto es para los que están dormidos, yo no hablo.... Si ven que los mensajes entran por el oído y por la vista” (DC14-179).

Así mismo, la docente promueve la participación en clase desde preguntas que orientan a la reflexión y trabajo desde el desarrollo de la convivencia y paz en el aula y en el contexto de los estudiantes. Se evidencia en la siguiente unidad de análisis:

¿Y es que hay buenas palabras y malas palabras?” ante esto sus alumnos dan una respuesta afirmativa, la docente pregunta “¿todas las palabras no son buenas?” ante dicha pregunta los alum-

nos responden una negación, el docente pregunta nuevamente “ustedes que dicen, ¿dentro de nuestro vocabulario hay palabras malas, hay palabras sucias, hay palabras que no debemos decir?”, los alumnos responden afirmativamente (C15-190).

Como se evidencia en la unidad de análisis anterior, los estudiantes con el enderezo de su docente lograron sacar de dentro esos sentimientos que en muchas ocasiones por miedo no comparan con sus compañeros, la estrategia brinda la oportunidad que se reconozcan como ciudadanos que deben respetar al otro y generar una sana convivencia. La docente también los invita a sus estudiantes a manejar el buen trato entre ellos, así lo expresa en la unidad (DC15-195):

Entiende y comprende que a las personas se les debe brindar un buen trato, vi una experiencia fea ahorita en la calle de una persona adulta en una moto, llegó un señor porque lo cerro un poquito, el muchacho de la moto quizás llevaba prisa o estrés, y porque el señor medio se cerró un poquito porque más adelante había una buseta, de una empezó a insultar al chofer, ¿ustedes creen que esa actitud es buena?” los alumnos responden con una negación, el docente continúa hablando “usted va en su moto, en su carro y de pronto un motorizado se quiere meter usted no le da paso, entonces éste le grita bruto, le dice burro, ¿ustedes creen que esa expresión sale de una persona educada?, no cierto.

Otra categoría inductiva que se resalta en los hallazgos es la escucha activa, a través de ella se observa como “los niños se interesan y ven atentos el video, luego le piden a la profesora que lo repita” (DC2-18), eso mismo sucede con la participante 2, en una de sus clases también se observó la escucha activa “Vamos a ver escuchar el cuento: “El valor de los amigos” La profesora lee el cuento en voz alta para todos los niños” (DC6-68), así mismo sucede con la lectura de otro cuento DC7-79, “Vamos a ver escuchar el cuento –El valor del Respeto–, cuando termine les voy hacer unas preguntas. La profesora lee el cuento en voz alta para todos los niños”.

En la participante 2 se observa como desarrolla las competencias cognitivas y a su vez las relaciona con las competencias ciudadanas.

Ahora bien, observando otro espacio pedagógico como un acto cultural, se evidenció un gran trabajo de interacción social, al igual que en clase de las participantes 2 y 3, demostrándose la importancia de manejar la convivencia en estos actos y en clases en donde aún la indisciplina se hace presente. A continuación, se evidencia en las siguientes unidades de análisis de los participantes 1, 2 y 3 consecutivamente. “Al iniciar el acto cultural –bueno a ver niños compórtense– la profesora se coloca de pie durante un rato mirando a los niños que se encuentran en las gradas superiores del coliseo” (DC1-4); “Algunos niños empiezan a hablar y hacer desorden entonces la profesora le dice con voz fuerte “si vinieron a hablar se hubieran quedado en el salón” (DC2-11), “Algunos niños son bastante renuentes a trabajar con juicio, se les debe estar llamando la atención con frecuencia, sin que la profesora se dé cuenta algunos niños se tratan de mentos” (DC2-12).

En este sentido, ya abordando situaciones de clase se tiene las siguientes evidencias de los participantes 2 y 3: “Docente: ¿Es importante tener amigos? - Niños: si -Docente: ¿Por qué es importante tener amigos? - Niños: para jugar, para pasarla bien” (DC6-75); en una clase de la participante 3 “Muchos niños desean participar y le piden a la profesora que les permita leer su mensaje (“yo profe”) - Docente: A ver Julián su mensaje – niño: más paz, menos bullying y más convivencia” (DC11-160), con este mensaje propuesto por el estudiante de tercer grado se demuestra el grado de trabajo que se ha brindado en torno al desarrollo de competencias desde la interacción social.

Otra categoría inductiva interesante se denominó manejo de emociones, se reconoce la importancia de estimular en los niños espacios donde exploren sus emociones y compartan esos momentos agradables con sus congéneres, así lo demuestran los participantes 1 y 4: “La profesora se anima a cantar y tararear las canciones que se están presentando en el acto y algunas niñas hacen lo mismo” (DC1-7).

El docente da la orden a cinco alumnos que se levanten del puesto y le den una muestra de afecto a otro compañero, así por medio de ésta dinámica explicar el concepto de afecto. El docente les dice “ustedes pueden irradiar afecto mediante una sonrisa (DC16-211).

Cada una de las prácticas evidenciadas en los diferentes participantes demuestra como a través de distintas estrategias logran fortalecer la convivencia en los estudiantes y estimular en ellos el buen manejo de sus emociones. Bueno, todo lo anterior está enmarcado desde el buen uso de las Normas, las cuales se demuestran las prácticas de los participantes 3, 4 y 5.

La docente le pide estudiantes organizarse en filas y les informa que va a entregar una hoja a cada estudiante y que al finalizar la clase cada uno la peguen en el cuaderno de cívica. Le entrega una cantidad de hojas al primer alumno de la fila y le pide que tome la de él y las demás las pase al siguiente compañero con el fin de que cada uno tome su hoja. Cada alumno procede a leer la hoja, algunos de forma mentalmente y otros leen en voz baja (DC10-129).

La docente le pide estudiantes organizarse en filas y les informa que va a entregar una hoja a cada estudiante y que al finalizar la clase cada uno la peguen en el cuaderno de cívica. Le entrega una cantidad de hojas al primer alumno de la fila y le pide que tome la de él y las demás las pase al siguiente compañero con el fin de que cada uno tome su hoja (C11-143).

El docente continua hablando “en el sector primario decíamos que las actividades económicas más importantes de este sector ¿Cuáles son?” los estudiantes responde “agricultura, ganadería y minería” el docente le indica a una estudiante que le responda la pregunta, el estudiante la responde con ayuda del docente, el docente llama la atención al estudiante sobre su falta de atención, el docente también le dice “¿Dónde están sus guías? Las dejo pegadas en la pared de su casa, ¿para qué les di las guías?” los estudiantes responden “para copiarlas” el docente dice

“para copiarlas y socializarlas, hace quince días yo explique eso, necesito hablar con su acudiente (DC14-180).

Seguidamente, se tiene la categoría inductiva toma de decisiones, una categoría valiosa e indispensable a la hora de formar ciudadanos participativos, críticos e íntegros, se desarrolla en unión a la categoría trabajo cooperativo lo que permite que los estudiantes trabajen en equipo y demuestren luego a través de socializaciones el resultado de sus interacciones, “La docente pasa por los diferentes grupos aclarando dudas. Los estudiantes trabajan ordenadamente. Luego la docente les dice que van a hacer la socialización del trabajo realizado en equipo” (DC18-231), con esta estrategia metodológica, la docente permite crear espacios de convivencia e interacción entre sus estudiantes.

En relación a lo anterior, también se resalta la presencia de la categoría axial participación y responsabilidad democrática, conformada por las categorías inductivas participación – interacción, y toma de decisiones, en cada una de ellas se evidencia el trabajo de los docentes por estimular la participación entre sus estudiantes y crear en ellos la capacidad de tomar sus propias decisiones respetando las decisiones del otro. A continuación, se observan unidades de análisis que nos evidencian estas dos categorías inductivas:

La docente le entrega a cada niño una ficha, la cual contiene solo imágenes, seguidamente les pregunta ¿de qué se trata las imágenes? y los alumnos responden que el cuento de caperucita roja, posteriormente les pregunta: ¿cuál sería el orden o la secuencia del cuento?; Les acuerda que es necesario pedir la palabra, alzando la mano. En este momento varios niños deciden participar en clase y lo hacen todos al tiempo, alzando la mano y expresando la secuencia del cuento (DC5-56).

Una niña lee lo que escribió con respecto a la primera imagen: los niños estaban peleando por un balón y el papá los separa para que no peleen. Los niños participan de forma activa y espontánea en la clase, sin embargo, el tono de voz es bajito (DC11-153).

En las unidades descritas anteriormente se evidencia la participación activa de los estudiantes en clase, lo que permite establecer la importancia de buscar estrategias que involucren la participación e interacción de los estudiantes a temas relacionados con su contexto social. Por otra parte, también relacionan sus clases con la industria y el comercio, así lo describen estas unidades de análisis:

La industria colombiana, algo importante que nos conviene saber, en Colombia ¿hay industrias? Nóbremelas por favor, cada uno de ustedes me va a nombrar una fábrica de Colombia”, los alumnos responden “fábrica de dulces, yogures, calzados, de jugos, textiles, bebidas lácteas, fábrica de ropa, fábrica de calzado, fábrica de muebles, de colchones, de ropa, fábrica embotelladora de agua”, el docente dice “la AKT es una fábrica colombiana, ¿quiénes de ustedes en la casa tienen moto AKT?” El docente continúa socializando con sus alumnos, nombrando fábricas colombianas (DC14-186).

¿Cuáles son las ciudades más industrializadas de Colombia? Las ciudades que más tienen fábricas en Colombia”, los alumnos responden “Bucaramanga, Medellín, Cali, Bogotá, Barranquilla” el docente ratifica dicha respuesta de los alumnos (C14-188).

Continuando con la descripción de los hallazgos, en este punto tenemos bienestar común, una categoría axial de didáctica que está fundamentada de dos categorías inductivas: formación integral y pausas activas.

El docente les da una indicación a sus alumnos de escribir compromiso en sus cuadernos y les dicta “en mi casa reparto afecto, regalo una sonrisa, regalo abrazos, regalo un te amo a mi mamá y a mi papá, regalo amor y debajo una rayita y firma, a y el muchacho del ejemplo ya está aprendiendo a regalar afecto en la casa, muchachos amen a su papá, aun cuando éste sea un abuelo no se avergüencen de su mamá, no se avergüencen de la edad de sus padres”, después del compromiso el docente termina la clase (DC16-213).

Como se observa en la anterior unidad de análisis, el docente a través de su práctica pedagógica promueve el desarrollo integral de los estudiantes, demostrando lo importante y esencial que es para el ser humano vivir en comunidad, es decir crear un bienestar común en todas sus dimensiones. Por otra parte, la pausa activa se evidencio en la participante 2, realiza la ejercitación muscular para relajamiento corporal, DC6-66 “La docente inicia la clase con unos ejercicios corporales de estiramiento”.

Para analizar la categoría general de didáctica, se describe la categoría axial planear desde las competencias ciudadanas, está conformada por la categoría inductiva práctica pedagógica reflexiva. Este tipo de práctica vista en las observaciones de clase, tienen como objetivo despertar en los estudiantes su visión profesional, es decir, fortalecer en ellos su proyecto de vida. Igualmente, algunas unidades de análisis trabajan la reflexión desde la interpretación de situaciones, así se describe a continuación en la siguiente unidad de análisis.

Yo estoy tratando con profesionales niños, imposible que aquí, no vayan a salir dueños de almacenes, dueños de empresa, universitarios, ¿Quiénes van a estudiar en universidad? Alcen la mano, ¿usted que va a estudiar?” el estudiante responde “veterinario”, el docente pregunta a otro alumno lo mismo, este responde “medicina”, el docente dice “miren yo aquí le estoy enseñando a una veterinaria y a una doctora, cuando ella se gradúe me toca ir para que me formule medicina para el dolor, pero yo de chiquita le enseñe, ¿usted que quiere ser?” el alumno responde “futbolista”, el docente dice “pero un futbolista, como le decía a un amigo, aunque sea tiene que estudiar economía, porque si no lo roban, un futbolista contratado por setenta millones de euros, ve tanta plata que se desmaya y se muere (DC14-181).

En este sentido, los maestros en sus prácticas reflexivas también abordar la moralidad en el fundamento de construir ciudadanos críticos, íntegros y con capacidad de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de quienes hacen parte de sus vínculos afectivos. Así lo describe a continuación la unidad de análisis:

El docente realiza un ejercicio en donde dice a los alumnos que se pellizquen ellos mismo, ellos no lo hacen, por lo tanto, el docente les explica que eso es auto valorarse al no intentar agredirse, continúa dando otros ejemplos para explicar el concepto y la aplicación del autoestima, realiza un esquema comparativo verbal de conceptos que pertenecen y no pertenecen a la autoestima. El docente explica que ésta sociedad está más llena de antivalores que de valores al existir gran cantidad de personas desordenadas, perezosas, conflictivas, etc. El docente les dice “las personas valen por lo que es y no por lo que tiene, de que le sirve tener la Runner último modelo, si es grosero y desordenado y nadie lo quiere, o andar en una bicicleta, pero respetuoso, etc. ¿Qué preferirían ustedes?” los alumnos responden “la bicicleta” el docente dice “hay que ser rico en autoestima (DC16-207).

Como se evidencia en las unidades descritas en esta categoría axial, los docentes planean sus clases desde la mirada que sin tener apropiación les apuntan a las competencias ciudadanas.

Conclusiones

El trabajo de investigación abordado en la institución educativa Integrado Juan Atalaya sede Cúcuta 75, presenta la caracterización de las prácticas pedagógicas en educación básica primaria de los maestros en torno a la formación de competencias ciudadanas, y establece como resultado las siguientes conclusiones:

Al comparar el análisis de la apuesta formativa Nacional y la apuesta formativa institucional se puede evidenciar la existencia de falencias con relación al diseño del plan de área de ciencias sociales ya que no existe una fundamentación epistémica y filosófica de cómo orientar a los estudiantes para el desarrollo de competencias ciudadanas, Así mismo, los docentes no disponen de estrategias pedagógicas y didácticas que permitan un manejo adecuado de las emociones, asertividad, y comunicación, lo que aleja indiscutiblemente la apuesta formativa institucional de la nacional.

Al identificar las concepciones disciplinares, didácticas y Pedagógicas de los maestros frente al proceso formativo por competencias de los docentes de la Institución Educativa Juan Atalaya sede Cúcuta 75 se constató la falta de dominio disciplinar de todos los participantes en el campo de la epistemología, existiendo una diferencia con la apuesta formativa nacional para el desarrollo de competencias ciudadanas, así mismo se evidenció la carencia de estrategias pedagógicas y didácticas que promuevan los acuerdos y/o pactos que estén en capacidad de transformar la realidad social y trabajar en conjunto por el bienestar de todos. Desde este hallazgo se resalta lo expresado por autores como Zalamea y París (1989) y Tobin y Espinet (1989) han alertado acerca que la falta de conocimientos científicos constituye la principal dificultad para que los profesores se involucren en actividades innovadoras y lo conduzcan a ejercer su práctica docente como un proceso de transmisión mecánica de la información contenida en los libros de texto.

Según los hallazgos encontrados en las observaciones de clase realizadas a los participantes clave, se evidenció que dicha práctica docente en competencias ciudadanas se realiza de forma mecánica, en el cual predomina una transmisión de información mediada por las creencias y experiencias de vida de cada uno de los docentes, careciendo de una fundamentación epistemológica, filosófica e histórica que sustente cada uno de los saberes disciplinares, además dichos contenidos curriculares están alejados de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, así mismo la didáctica empleada no promueve el pensamiento crítico ni tampoco el desarrollo de habilidades y destrezas en la solución de conflictos presentados en la escuela, impidiendo mejorar la sana convivencia en la comunidad educativa.

Finalmente, se establece que la sociedad cada día nos ofrece nuevos retos y uno de ellos con gran sentido de relevancia es formar personas cada vez más competentes para desarrollarse socialmente en un contexto donde se respiren ambientes armónicos, basados en una sana convivencia, llenos de grandes oportunidades que generen

realmente una participación democrática y responsable, teniendo en cuenta la diversidad y multiculturalidad de nuestra nación. Es por esto, que para tener una mayor y mejor eficiencia y eficacia docente se hace necesario retomar con mayor apropiación la apuesta formativa nacional y relacionarla de la forma más conveniente, medible y ejecutable al adaptar los aspectos pedagógicos y didácticos de cada institución educativa, que conlleven a mejorar el verdadero desarrollo de competencias ciudadanas y así transformar la educación y el desarrollo de nuestro país desde lo local, regional y nacional, ya que al transformar la escuela transformamos la sociedad.

Referencias

- Chaux, E. y Ruiz, A. (2005). La formación de competencias ciudadanas. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación-ASCOFADE/ Ministerio de Educación Nacional. [Links].
- MEN (2004). Estándares básicos de competencias ciudadanas. Ascofade.
- Mercado, E. (2007). Ser maestro. Prácticas, proceso y rituales en la escuela normal México: Plaza y Valdés. Comentario de lo realizado en la sesión anterior (pp. 45-99).
- Martínez, M. (2010). El Método Etnográfico de Investigación (1ra Parte). Recuperado de: http://miguelmartinezm.atspace.com/metodoetnografico_1ra_parte.htm
- Martínez, M. (2006). La Investigación Cualitativa (síntesis conceptual). Revista IIPSI, Facultad de Psicología UNMSM. Recuperado de: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf
- Mosquera-Suárez, C J. (2011). La investigación sobre la formación de profesores desde la perspectiva del cambio didáctico. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación,3() 265-282. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021734002>
- Ramos, C., Nieto, A. M. y Chaux, E. (2007). Aulas en Paz.
- UNESCO (2005). Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo, El Imperativo de la Calidad.

Capítulo 5

Una práctica pedagógica que fomente el “manejo de conflictos de manera constructiva, orientado por principios de una cultura de paz y democrática”^{1*}

Blanca Inés García Lizcano²,
Carolina Ramírez Martínez³,
Rina Mazuera Arias⁴,
Jovany Gómez Vahos⁵

*

Resumen

Este estudio tuvo como propósito describir la práctica pedagógica de tres docentes de una Institución Educativa del departamento, en el nivel de Educación Básica Primaria, con una metodología bajo un paradigma hermenéutico interpretativo, un modelo cualitativo descriptivo y un estudio etnográfico histórico. El énfasis analítico que definió esta investigación permitió caracterizar la práctica pedagógica del docente en cuanto a la forma en que conciben, establecen y estiman el desempeño de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de Ciencias sociales, porque el estudio planteó las categorías. 1. Convivencia y paz. 2. Responsabilidad democrática. 3. Identidad y valoración de las diferencias como lo estableció el MEN (2003) Implementación de los estándares de las competencias ciudadanas en sistema educativo del país. Para su direccionamiento e identificación se basó en tres grandes categorías: epistemológica, pedagógica, didáctica. Se concluyó que dos de los investigados realizan sus prácticas pedagógicas sin una base teórica que las justifiquen, aunque comparten

* Ver página siguiente.

- 1 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.
- 2 Magíster en Educación, Universidad Simón Bolívar – Cúcuta. Correo: blanca_27793843@hotmail.com
- 3 Trabajadora social, Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta. Magíster en Práctica Pedagógica, Universidad Francisco de Paula Santander - Colombia. Especialista en Práctica Pedagógica Universitaria, Universidad Francisco de Paula Santander - Colombia. Especialista en Gerencia Social, Universidad Simón Bolívar. Coordinadora de Investigación el Programa de Trabajo Social de la Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta. Autor responsable de la correspondencia: c.ramirez@unisimonbolivar.edu.co
- 4 Abogada, Universidad Católica del Táchira, Venezuela. Doctora en Derecho, Universidad de Zaragoza, España. Especialista en Derecho Administrativo, Universidad Católica del Táchira. Especialista en Derecho Tributario, Universidad Santa María, Venezuela. Investigadora, miembro del Grupo de investigación Altos Estudios de Frontera – ALEF, Universidad Simón Bolívar, Colombia. Docente e investigadora de la Universidad Católica del Táchira, San Cristóbal, Venezuela. Correo: mazuera@ucat.edu.ve
- 5 Licenciado en filosofía. Especialista en Gerencia Social. Especialista en Práctica Pedagógica Universitaria, Universidad Francisco de Paula Santander - Colombia. Magíster en Práctica Pedagógica, Universidad Francisco de Paula Santander - Colombia. Investigador del grupo Educación, Ciencias Sociales y Humanas, Universidad Simón Bolívar. Correo: jgomez86@unisimonbolivar.edu.co

intuitivamente las orientaciones estatales y departamentales por lo cual es necesario un compromiso hacia la actualización de sus conocimientos y la continua reflexión sobre los quehaceres en el aula

Palabras clave: Prácticas pedagógicas, competencias ciudadanas, convivencia y paz, responsabilidad democrática y identidad y valoración de las diferencias.

A Pedagogical Practice that Promotes the “Management of Conflicts in a Constructive Way, Oriented by Principles of a Culture of Peace and Democracy

Abstract

The purpose of this study was to describe the pedagogical practice of three teachers of an Educational Institution of the department, at the Primary Basic Education level, with a methodology based on an interpretive hermeneutic paradigm, a descriptive qualitative model and a historical ethnographic study. The analytical emphasis that defined this research allowed characterizing the pedagogical practice of the teacher as to the way in which they conceive, establish and estimate the performance of students in the teaching-learning process in the area of social sciences, because the study posed the Categories. 1. Convivencia y paz. 2. Democratic accountability. 3. Identity and assessment of differences as established by the MEN (2003) Implementation of the standards of citizenship competencies in the country's education system. For its address and identification was based on three broad categories: Epistemological, pedagogical, didactic. It was concluded that two of the researched perform their pedagogical practices without a theoretical basis that justify them, although they share intuitively the state and departmental orientations for which it is necessary

a commitment towards the updating of their knowledge and the continuous reflection on the chores in the classroom

Keywords: Pedagogical practices, civic competences, coexistence and peace, democratic accountability and Identity and assessment of differences

Introducción

El nivel de enseñanza básica primaria, está definido según la legislación colombiana –Ley 115 de 1994– como el proceso educacional donde se empiezan a favorecer en los estudiantes los aprendizajes que les posibilitan un desarrollo integral para desenvolverse con propiedad en su preparación.

Acorde con lo anterior, el MEN (2004) la formación en competencias no es una tarea sencilla ni corresponde a determinado grupo de docentes, todos los educadores deben ser partícipes de esta labor y hacerla de manera profesional e idónea para así obtener los resultados para el beneficio no sólo de una comunidad en especial sino de toda la nación.

Ahora, y la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien-Tailandia), de 1990, reafirmaron que la educación es un derecho humano y consagraron un nuevo marco de cooperación internacional. Y (UNESCO, 2005, p. 5) que compromete a la humanidad en función de hacer de este derecho una realidad.

Desde esta posición es importante entonces resaltar el rol de los docentes quienes son los dinamizadores directos de la educación en el país, pues construyen a través de los procesos relacionales con los niños, una imagen de la escuela que será significativa y trascendental para persistir en su formación, de modo que la práctica docente necesita ser revalorada por medio de la observación directa, por visitas. Es misión de los investigadores, para detectar mediante un estudio etnográfico las falencias del quehacer diario pedagógico, y mediante la aplicación del este instrumento y análisis de sus datos contribuir a mejorar la educación en el departamento Norte de Santander.

Con este mismo sentir la UNESCO propone como una de las metas de la educación, el “Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas” (UNESCO, 2005:6), esto implica un compromiso docente por pensar sus prácticas pedagógicas que lo liga a la construcción de visiones internacionales, nacionales y locales en las que comprenda y entrelace los avances y tendencias sobre su campo de conocimiento.

Indagar sobre las prácticas pedagógicas de los docentes en competencias ciudadanas permite profundizar en el campo teórico y problémico que lleve a los docentes a reflexionar sobre sus conocimientos disciplinares, didácticos y pedagógicos generando un aporte directo a la recuperación del estatuto intelectual del maestro donde este sea generador de conocimiento contextualizado y no un transmisor del mismo. Las competencias ciudadanas cobran especial relevancia en la medida en que todos los seres están destinados a vivir en sociedad y esto implica la construcción y reconocimiento de normas, derechos, deberes, roles sociales y de organización democrática que permitan la pluralidad emergida de diversas formas de vida existentes en la sociedad.

Ser maestro es el resultado de una compleja red de situaciones en las que se anudan la propuesta curricular y el conjunto de tradiciones, valores, creencias y símbolos que configuran lo que se conoce como cultura magisterial y están latentes en la micro cultura de la escuela” (Mercado, 2007: 46) esta configuración integral de ser maestro lleva al compromiso personal y ético que, como maestran-tes en educación asumen la necesidad de conocer, cómo se están desarrollando las prácticas pedagógicas de los docentes de competencias ciudadanas en el norte de Santander, lo cual permite visualizar la consonancia existente entre las perspectivas internacional y nacional y la apropiación que de las mismas han realizado los maestros de las instituciones educativas del departamento contribuyendo a generar un colectivo de docentes fortalecidos desde saberes

disciplinarios, didácticos y pedagógicos sobre cultura ciudadana que permita la generación de una red de maestros comprometidos con la formación integral de sus educandos.

Para la consecución de las metas anteriormente establecidas el siguiente macro-proyecto se propone dar respuesta a los interrogantes sobre: ¿qué características poseen las prácticas pedagógicas de los maestros de norte de Santander, en torno a la formación de competencias ciudadanas?, ¿cómo se está asumiendo por parte de las instituciones educativas la formación en competencias ciudadanas?, ¿cuáles son las concepciones disciplinarias, didácticas y pedagógicas de los maestros de competencias ciudadanas frente al proceso formativo? y ¿de qué manera las prácticas pedagógicas de los docentes de competencias de ciudadanas evidencian la presencia de saberes disciplinarios, didácticos y pedagógicos?

Para su abordaje teórico se tendrá en cuenta a Mosquera, Porlán, Furió y Zuluaga como referentes que permiten contextualizar la práctica pedagógica y para comprender las competencias ciudadanas se toman las bases de Chaux, Vasco, Mockus y demás teóricos referidos en los documentos del Ministerio de Educación Nacional que sustentan la formación competencias ciudadanas en las cuales se han establecido como categorías de abordaje 1. Convivencia y paz, 2. Participación y responsabilidad democrática y 3. Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias

Marco teórico

La sociedad cada día está inmersa en un constante cambio de experiencias y situaciones, las cuales requieren que cada uno de los miembros que la componen estén en la capacidad de afrontar y resolver de forma coherente y resolutiva las mismas. Para ello es necesario que dentro de la misión docente “arte que se ejerce con amor y pasión” se fundamente en cada educando los valores éticos, sociales y culturales que los impulsen a cumplir sus deberes sociales y a convivir en paz, teniendo en cuenta que el ser humano hace una verdadera apropiación de los valores mediante la creación de vínculos significativos de prácticas adecuadas

Cabe agregar que la complejidad establecida en el desarrollo de las prácticas pedagógicas nos llevan a tener en cuenta lo que define el Ministerio de Educación Nacional con relación a la función docente donde se dice: “Es un facilitador que domina su disciplina y que, a través de metodologías activas, ofrece las herramientas necesarias para que los estudiantes comprendan el mundo desde diversos lenguajes, aprendan a vivir con los demás y sean productivos” El educador juega un papel importante en la sociedad ya que tiene la misión de formar no sólo en conocimientos sino también en actitudes y valores para que se pueda desempeñar de una manera idónea y competente en la comunidad a la que pertenece.

En el desarrollo del marco teórico para lograr establecer las condiciones didácticas, disciplinares y pedagógicas que ejecutan los docentes de competencias ciudadanas frente al proceso formativo en las instituciones Educativas del Norte de Santander podemos establecer que el principal teórico que soporta la presente investigación es Carlos Javier Mosquera Suárez quien recalca en sus trabajos que el docente en la calidad de su desempeño debe combinar asertivamente el conocimiento, las habilidades y la auto-evaluación del proceso formativo que ejecuta para poder mejorar cada día su quehacer pedagógico.

Igualmente, Mosquera destaca la importancia del manejo de competencias que permitan al ser humano desenvolverse adecuadamente como resultado del manejo coherente de actitudes, conocimientos, valores y habilidades adquiridas con una dimensión armónica; las cuales siempre van ligadas a la forma de producir y apropiarse de los diferentes conocimientos con la manera de persuadir la realidad circundante con relación a los conocimientos adquiridos.

La base de la investigación que se plantea, se fundamenta en la caracterización de la práctica pedagógica docente, la cual permite describir de forma cualitativa todos aquellos componentes que emplean los educadores dentro de su quehacer docente, el cual se manifiesta en el espacio donde se generan y producen conocimientos no solo teóricos sino contenidos y experiencias con los aprendizajes

de niveles sociales éticos y vivenciales para llegar a una plena significación de los procesos.

La preponderancia de la integración teoría didáctica-práctica docente ha de permitir la formación de actitudes positivas del profesorado de ciencias hacia la innovación y la investigación didáctica, ya que favorece un interés más explícito por parte del profesor hacia la actividad docente entendida como una práctica profesional fundamentada en conocimientos y prácticas coherentes con teorías y metodologías especializadas en el estudio de la educación ciudadana y los problemas asociados con la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y el currículo, entre otros. (Mosquera, 2011, p.278).

Después de la consideración anterior se referencian a teóricos como Restrepo (1998), Porlán (1.993), Zuluaga (1.984), quienes expresan su punto de vista acerca de la esencia que tienen las prácticas pedagógicas para el desarrollo humano.

Por tanto, dentro de los principios fundamentales del quehacer educativo Mosquera muestra la necesidad de manejar tres componentes importantes integradores de la epistemología docente como son: el componente conceptual, el componente actitudinal y el componente metodológico.

Según Mosquera (2012) el componente conceptual es la fundamentación teórica necesaria para comprender los conceptos y paradigmas del objeto de enseñanza provenientes del aporte dado por la filosofía, la epistemología y la historia. El componente actitudinal es la predisposición que posee cada docente para aceptar o rechazar el uso de la ciencia en su labor docente, así como la forma en que diseña, desarrolla y evalúa su práctica educativa integrando el saber hacer de su profesión. El componente metodológico que se encarga de correlacionar las actitudes y los conocimientos del docente para su hacer pedagógico (Mosquera, 2011, p. 276).

“Para ser exitoso, significativo y duradero, el aprendizaje debe incluir los tres factores cruciales: actividad (ejercitación), concepto (conocimiento) y cultura (contexto)” (Porlán, 1995). Y en cuanto

al componente conceptual Shulman (2005), hace un análisis sobre el conocimiento base donde se cuestiona ¿si se conoce lo suficiente sobre la enseñanza como para sustentar el conocimiento base? La enseñanza demanda de habilidades básicas, conocimientos del contenido y habilidades didácticas generales. “El profesor puede transformar la comprensión, las habilidades para desenvolverse, las actitudes o los valores deseados, en representaciones y acciones pedagógicas” (Shulman, 1995, p. 9).

La primera fuente el conocimiento, la formación académica en la disciplina a enseñar tiene que ver con lo que el docente debe saber, sus habilidades y todo lo necesario para que su proceso de enseñanza sea efectivo. Es indispensable que domine su disciplina para ofrecer calidad y el aprendizaje sea significativo. Estructuras y materiales didácticos. La segunda fuente del conocimiento tiene como propósito que haya una educación organizada, se establecen materiales y estructuras para el acto educativo dentro de los cuales están: currículos, libros de texto, test, organizaciones gremiales de profesores, entidades gubernamentales y mecanismos generales de gestión y financiación, la estructura de la profesión docente. El educador debe estar familiarizado con todo lo referente a su ámbito escolar lo cual le facilitará su enseñanza.

Metodología

El proyecto se desarrolla con un paradigma hermenéutico cuyo propósito es comprender y analizar los orígenes de nuestros trabajos de investigación y, desde un modelo cualitativo el cual orienta la descripción detallada, concreta y veraz del objeto de estudio en las instituciones educativas y aplica un diseño etnográfico basado en la investigación histórica pedagógica de los actores participantes de las investigaciones abordadas en el marco de los escenarios educativos del Departamento Norte de Santander. Respecto a los instrumentos 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 de las ciencias. El proceso investigativo fue orientado a la luz de tres categorías generales: epistemología, pedagogía y didáctica, estas fueron propuestas desde el macro proyecto de investigación 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, dicho proyecto fue direccionado por la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta - Norte de Santander - Colombia, a través de sus grupos de investigación y en el marco de la Maestría en Educación.

Hallazgos

En cuanto a los saberes pedagógicos se presentan como doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa, en el sentido amplio del término, reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa y las doctrinas didácticas la práctica docente incorpora también unos saberes sociales definidos y seleccionados por la institución universitaria. Estos saberes se integran igualmente en la práctica docente a través de la formación (inicial y continua) de los maestros de las distintas disciplinas ofrecidas por la Universidad. Podemos llamarlos “saberes disciplinarios”. Son los saberes de que dispone nuestra sociedad que corresponden a los diversos campos del conocimiento, en forma de disciplinas, dentro de las distintas facultades y cursos. Los saberes disciplinarios (por ejemplo, matemáticas, historia, literatura, etc.) se transmiten en los cursos y departamentos universitarios, independientemente de las Facultades de Educación y de los cursos de formación del profesorado. Los saberes de las disciplinas surgen en la tradición cultural de los grupos sociales productores de saberes (Tardit, 2004).

Y para la integración de las competencias ciudadanas hace necesario la adquisición de habilidades que permitan al ser humano vivir y actuar de forma edificante dentro de la sociedad es por ello que en el gobierno nacional se presenta “La apuesta pedagógica del sector educativo desde el año 2003, dirigida a responder a los retos que plantea la formación para el ejercicio de la ciudadanía, ha sido el desarrollo de competencias ciudadanas, entendidas como el conjunto de conocimientos, habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articuladas entre sí, hacen posible que las ciudadanas y ciudadanos actúen de manera constructiva en la sociedad democrática” (MEN, 2004).

Es por eso que el equipo docente tiene mucho que aportar, desde sus clases, al aprendizaje y a la práctica de estas competencias. En todas las áreas académicas se pueden proponer actividades, reflexiones y discusiones valiosas. Por ejemplo, una clase de educación física, un proyecto de ciencias naturales, un taller de teatro o de pintura son espacios que nos permiten aprender a vivir y a trabajar juntos. No se trata de dejar de enseñar lo que es propio de cada área sino, por el contrario, de aprovechar esos conocimientos y habilidades específicas para contribuir a la formación ciudadana

Los estándares propuestos por el MEN organizan las competencias ciudadanas en tres grandes grupos: convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Cada uno de ellos son esenciales “para el ejercicio de la ciudadanía” y también ayudan al fomento, el respeto y la protección de los derechos humanos consignados en la constitución nacional y En los tres grandes grupos mencionados se encuentran inmersas varias clases de competencias ciudadanas las cuales son: Las cognitivas, las emocionales, las comunicativas e Integradoras. Para su comprensión

Convivir es llegar a vivir juntos entre distintos sin los riesgos de la violencia y con la expectativa de aprovechar fértilmente nuestras diferencias. El reto de la convivencia es básicamente el reto de la to-

lerancia a la diversidad y ésta encuentra su manifestación más clara en la ausencia de violencia”.

Según Mockus (1994) “an bio cultural” término empleado para interpretar cada componente del sistema educativo y de nido como la persona que fácilmente se desenvuelve en varias tradiciones culturales y favorece la comunicación entre ellas. Coinciden con García (2012) y Halcartegaray (2012) que resaltan las acciones en las que participa un educador para acompañar los procesos de formación ciudadana. Y para esclarecer Morales (2012), se debe fortalecer los lazos de amistad entre los pueblos, comunidades para propiciar las construir la paz. Y Urbina y Muñoz (2012) y las concepciones de paz y consolidar un enfoque pedagógico que ayude a fortalecer el “Bachillerato de paz como cultura en la ciudad de Cúcuta” Y acercarse al otro está relacionado con el tema de la identidad cultural, las creencias de un sujeto, sus costumbres, modo de vida y todo aquello que diferencia a las personas entre sí. Cada persona va construyendo su cultura e identidad.

La cultura es el medio por el que los individuos y grupos organizan y construyen su identidad espacio-temporalmente. Esto conduce, por un lado, a conceptualizar las comunidades culturales como realidades fundamentales sociopolíticamente y, por otro, dado que la cultura es la referencia primaria de auto identi cación, a que cada individuo se identi que con una, excluyendo que pueda compartir varias. La identidad es algo autónomo, ya constituido. Desde esta perspectiva, que trata de un multiculturalismo liberal (por recurrir a la conocida distinción de Anthony Appiah), la función de la escuela es rearmar dicha identidad cultural, dado el supuesto (discutible) de que cada individuo queda inmerso en su propia identidad cultural de origen (Bolívar, 2004, p. 20).

¿Cuáles son las habilidades que deben desarrollar los estudiantes a n de construir diálogos asertivos con las demás los demás? Se encontró que (ED1-1) expresa que los estudiantes deberían desarrollar habilidades de pensamiento, actitud y de comunicación, de igual forma:

Un profesor sabe algo que otros no comprenden, presuntamente los alumnos. El profesor puede transformar la comprensión, las habilidades para desenvolverse, las actitudes o los valores deseados, en representaciones y acciones pedagógicas. Se trata de formas de expresar, exponer, escenificar o de representar de otra manera ideas, de suerte que los que no saben puedan llegar a saber, los que no entienden puedan comprender y discernir, y los inexpertos puedan convertirse en expertos. Así pues, el proceso de enseñanza se inicia necesariamente en una circunstancia en que el profesor comprende aquello que se ha de aprender y cómo se lo debe enseñar (Shulman, 1995, p. 9).

“Es decir si llevamos al aula una práctica pedagógica innovadora, acompañada de procesos de enseñanza profundos y bien estructurados como lo conceptualiza y enunciada”. Shulman (2005), hace un análisis sobre el conocimiento base donde se cuestiona ¿si se conoce lo suficiente sobre la enseñanza como para sustentar el conocimiento base? La enseñanza demanda de habilidades básicas, conocimientos del contenido y habilidades didácticas generales. Al cuestionar sobre ¿qué se entiende por ciudadanía y como cree que se construye? En su criterio el (ED1-2) dijo: Cuando las personas respetan las normas, es decir los derechos y deberes y se forman en valores, claro que los valores se construye desde la familia, en la escuela se complementan y se siguen formando en la sociedad para vivir en armonía, igualmente lo certifica: “la combinación de obediencia a reglas, capacidad de celebrar y cumplir acuerdos y confianza” (Mockus, 2002, p. 27). Es indispensable que desde las instituciones educativas se logren crear y difundir ambientes de sana convivencia donde se sienta que el colegio es el centro de bienestar y se aprenda con alegría como lo orienta en siguiente pregunta: En su criterio ¿qué conocimientos son necesarios para generar ideas y opciones para el ejercicio de la ciudadanía? Y la define (ED1-3) en el conocimiento y análisis de las normas, en nuestro caso el manual de convivencia escolar y también el conocimiento de la constitución política del país, de esta manera vamos formando en ciudadanía La educación busca

siempre formar para una ciudadanía crítica, reflexiva, participativa por eso Virginia Guichot Reina dice:

La participación en la comunidad se constituye en un elemento modular para que la persona se “sienta ciudadana”. Es participando en nuestras comunidades pluralistas, multiculturales, complejas, como desarrollamos competencias, habilidades, valores y actitudes ciudadanas que posibiliten el construir de manera conjunta, desde las distintas posiciones y miradas culturales, nuestras reglas y normas de convivencia. El espacio público debe entenderse como lugar de encuentro de los distintos grupos para alcanzar el conocimiento mutuo, las interacciones personales, para crear los vínculos afectivos que requiere el sentido de pertenencia a una comunidad y el desarrollo de una ciudadanía crítica, reflexiva, compleja, intercultural (2012, p. 86)

Se concreta que desde el marco educativo es que el individuo se perfila para formar parte activa como ciudadano y ser útil a su comunidad con pensamientos productivos, críticos y reflexivos adquiridos en su escolaridad para el desarrollo óptimo de sus competencias ciudadanas, como lo hace pregunta n°4: Al referirnos a los estándares de competencias ciudadanas, los lineamientos de estas tienen aportes valiosos de diferentes autores entre ellos esta: Antana Mockus, Manuel José Cepeda, para el ejercicio de la ciudadanía. Y la concepción (ED1-4) narra he analizado y clasificado los estándares según las áreas curriculares que dicto, pero actualmente no he leído nada sobre esos autores, voy a investigar y actualizarme sobre esos temas. Se manifiesta la importancia del saber epistemológico en Zuluaga (2002), quien expone su concepto sobre la práctica pedagógica declara que: La práctica pedagógica es el escenario, donde el maestro dispone todos aquellos elementos propios de su personalidad académica y personal. Desde la académica lo relacionado con su saber disciplinar y didáctico, como también el pedagógico a la hora de reflexionar de las fortalezas y debilidades de su quehacer en el aula.

En lo personal, el maestro utiliza elementos como el discurso, relaciones intra e inter personal, ya que, si no las tiene, es seguro

que no obtendrá éxito con la población a la cual va dirigida su conocimiento. Todo conocimiento debe conducir a la formación integral del ser humano como lo plantea el interrogante: ¿que implica para usted desarrollar competencias ciudadanas? y lo que aporta desde su saber. Zuluaga (2002), quien expone su concepto sobre la práctica pedagógica, declara que:

La práctica pedagógica es el escenario, donde el maestro dispone todos aquellos elementos propios de su personalidad académica y personal. Desde la académica lo relacionado con su saber disciplinar y didáctico, como también el pedagógico a la hora de reflexionar de las fortalezas y debilidades de su quehacer en el aula. En lo personal, el maestro utiliza elementos como el discurso, relaciones intra e inter personal, ya que, si no las tiene, es seguro que no obtendrá éxito con la población a la cual va dirigida su conocimiento. Y al indagar sobre: ¿Cómo cree que influye la escuela en el ámbito familiar y del barrio? (ED1-7).

Y según Mauricio Merino:

Es importante generar y promover la democracia representativa entre los estudiantes de las instituciones educativas donde tomen libremente la decisión que mejor les parece al elegir a un representante que se apropie adecuadamente de las decisiones en su nombre con el fin de alcanzar intereses comunes, lo anterior teniendo en cuenta que estas elecciones sean por tiempos regulares para incentivar cambios que lleven a mejorar falencias o perfeccionar logros obtenidos en sus comunidades''. Y en cuanto a ¿Cuáles son las habilidades que deben desarrollar los estudiantes a fin de construir diálogos asertivos con las demás personas?

Según Chaux (2005, p. 28)

Las comunicativas son las habilidades necesarias para entablar una conversación con las demás personas de manera asertiva exponiendo sus argumentos y puntos de vista, a la vez escuchar al otro y respetar así no esté de acuerdo con esa persona. Es necesario que mediante los proyectos transversales que se apli-

quen (lecto-escritura, el medio ambiente es mi cuento, la democracia me hace libre y el deporte mi pasión se incentive y profundice el desarrollo de comunicación oral, escrito para que los estudiantes posean mayor fluidez verbal, idealicen, construyan y participen de sus propias creaciones y se sientan satisfechos de alcanzar metas y de suscitar el cambio en su entorno social y ellos mismos se pregunten: ¿Qué se entiende por ciudadanía y como cree que se construye?. Y puedan comprender que la formación en torno a competencia ciudadanas es el camino que conduce a mejorar al ser humano y hacer de la sociedad un remanso de paz y de progreso donde todo ese tejido social encuentre su futuro y convivencia infalible.

En el análisis final de la investigación emergieron en la categoría general epistemológico cuatro subcategorías inductivas: Reconstrucción de aprendizajes y actualización de conocimientos, valores y dilemas morales y formación ciudadana.

Como lo expresa Mosquera (2011, p. 278):

La preponderancia de la integración teoría didáctica-práctica docente ha de permitir la formación de actitudes positivas del profesorado de ciencias hacia la innovación y la investigación didáctica, ya que favorece un interés más explícito por parte del profesor hacia la actividad docente entendida como una práctica profesional fundamentada en conocimientos y prácticas coherentes con teorías y metodologías especializadas en el estudio de la educación ciudadana y los problemas asociados con la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y el currículo, entre otros, y como lo define la investigación: El conocimiento profesional de los profesores de ciencias sobre el conocimiento escolar: de Carmen Alicia Martínez Rivera Edgar Orlay Valbuena Ussa Adela Molina Andrade Christian Hederich Martínez. Bogotá 2013

Donde se recopilan algunos resultados de la investigación y se parte de una elaboración teórica efectuada durante los últimos años que tiene en cuenta el conocimiento de los docentes y el conocimiento escolar como dos conceptos epistemológicamente diferenciados

sobre los cuales es indispensable estudiar. Es oportuno contribuir en la producción de una teoría del conocimiento escolar, así como del conocimiento profesional de los docentes de ciencias. Para fortalecer los procesos de enseñanza y hacer de las instituciones educativas verdaderos laboratorios de sabiduría y formación de seres humanos integrales y sociales capaces de transformar su región.

En el aspecto ilustrativo en la investigación surgieron cuatro categorías inductivas: sociedad, formación ciudadana, competencias comunicativas y valores aplicados al contexto, en base a la subcategoría: Ideal de Formación y Implicación social de la Formación; En cuanto a sociedad: el siguiente estudio Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina (p. 16). María Alicia Halcartegaray, de Chile (2012) considera que la educación para la democracia y la paz son experiencias que se vivencian desde la escuela y se van formando para desarrollar valores, actitudes y habilidades socio emocional y ético que fundamentan una convivencia social donde todos participan, comparte y se desarrollan plenamente.

También se piensa en una educación capaz de incluir de forma pertinente a un amplio número de estudiantes excluidos, estos empiezan a ser tenidos en cuenta en las instituciones, desde el punto de vista de la responsabilidad y por su desarrollo. Una educación inclusiva que promueva la equidad entre sus estudiantes genera bases sólidas para la buena convivencia social, en lo que todos puedan sentirse parte de ella, y se sientan dispuestos a compartir y ayudar a otros. Y en la categoría general didáctica se halló en cuanto al aspecto Condiciones en la enseñanza de las disciplinas de aprendizaje en la categorías de base, matriz documental e instrumentos de recolección de información 3 categorías inductivas coherentes tales como: Formación democrática, (UECC52), (UPEI-29) y (Mauricio Merino) p 3-4. Como contempla La teoría simbólica de la democracia y participación ciudadana contribuyen a la comprensión de la democracia como forma de gobierno y estilo de vida y parte del análisis conceptual de la par-

ticipación y la evolución histórica de las formas de participación que acompañan a las instituciones políticas hasta el surgimiento de la democracia representativa, el derecho al sufragio y las libertades políticas modernas. Relaciona la participación con otros tres conceptos fundamentales de la teoría política: la representación, la legitimidad y la gobernabilidad. Señala el actual reto planteado a las políticas y la administración públicas ante la creciente participación ciudadana. Ratifica la relevancia de valores como la responsabilidad, la tolerancia, la solidaridad y la justicia como elementos éticos y políticos para la participación ciudadana en la democracia. Y la segunda categoría axial: valores y Dilemas morales enunciados (UECC52), (UMC-30) y de acuerdo con los conceptos anteriores Mockus lleva a reflexionar acerca de la importancia que existe en integrar los tres elementos básicos de la ley, la moral y la cultura para poder aprovechar, comprender y valorar las diferencias.

Es importante tener presente que dentro de los mayores retos para la no violencia está tolerar las diferencias de los demás. Es necesario mencionar la investigación realizada con estudiantes de 9° grado en Bogotá sobre convivencia ciudadana donde inicialmente se describió la convivencia como (Mockus, 2002, p. 27). “la combinación de obediencia a reglas, capacidad de celebrar y cumplir acuerdos y confianza” y en Valoración de la pluralidad en las instituciones educativas (DC1-4), (UPAU-12) y (Ruiz y Chaux, 2005, p.44).

Compartir la vida social con ciudadanos diferentes no es una tarea sencilla, pero puede ser algo enormemente enriquecedor, Establecer relaciones constructivas entre personas o grupos con diferencias de cualquier tipo, pero sobre todo con intereses distintos requiere habilidades sociales particulares tales como la capacidad para comprender puntos de vista diferentes a los propios, o la capacidad para comunicarse eficazmente a pesar de manejar lenguajes muy distintos. Requiere también de la capacidad para identificar y superar prejuicios (basados en ideas parcializadas o erráticas, por ejemplo, cuando se considera que

alguien es un delincuente solamente por su apariencia física) y estereotipos (generalizaciones sobre toda una población. Lo cual comporta negar las diferencias entre los miembros de esa población y entre sus distintos grupos sociales, raciales, sexuales, étnicos, etc.), para lograr acercarnos a la idea de una inclusión real requerimos de habilidades para romper, de maneras pacíficas, pero efectivas, estereotipos y discriminaciones que aplicamos a los otros y de los cuales nosotros mismos muchas veces somos víctimas (Ruiz y Chaux, 2005, p. 44).

Y la cuarta categoría axial que se obtuvo: Democracia (ED3-25). (Mauricio Merino, p. 2-5.

Es así que para que la democracia se haya convertido en un régimen de igualdad y de libertad para todos los seres humanos, sin distinción de clase social, raza o sexo, hubo que recorrer prácticamente toda la historia hasta ya bien entrado el siglo en el que ahora vivimos. Hasta hace muy poco tiempo, el gobierno de una república, aun en el mejor de los casos, estaba reservado para unos cuantos. Y el último obstáculo ideológico hacia la ampliación universal de la democracia como patrimonio común se rompió apenas hace unos años, cuando las mujeres ganaron finalmente el derecho a votar y a ser votadas. Subrayo que era un obstáculo ideológico.

La mejor ejemplificación de esta democracia representativa la encontramos en la inclusión dentro de los diferentes estamentos en la conformación del gobierno escolar de las instituciones educativas, donde por medio de la elección respectiva se elige al representante más idóneo para interpretar la voluntad del estudiantado.

Para realizar esta participación se ha hecho necesario educar en la ciudadanía para aprender a aceptar con una ética relevante la multiculturalidad, diversidad de pensamientos y sentimientos en relación con el otro. Logró que se alcance al máximo cuando se incentiva y desarrolla la autonomía y el deseo de autor realizarse el ser humano dentro de la proyección de su proyecto de vida. Y La cooperación en la comunidad se constituye en un componente modular para que la persona se sienta ciudadana.

Conclusiones

La posición del UNICEF establece que la educación para la paz tiene lugar en todas las sociedades y no sólo en los países que experimentan conflictos armados o emergencias. Dado que los cambios de comportamiento permanentes de los niños y de los adultos ocurren a lo largo del tiempo, para que una educación para la paz sea efectiva se debe respetar un proceso a largo plazo y de ningún modo las acciones deben reducirse a una intervención breve y urgente. Aun cuando la educación para la paz se dé principalmente en la escuela y en otros contextos de aprendizaje, sería provechoso que se pongan en juego estrategias que promuevan la participación de toda la comunidad (Fountain, 1999).

El desarrollo de unas prácticas pedagógicas comprometidas con la formación en competencias ciudadanas que transformen la interacción cotidiana al ser transversales a la enseñanza misma y convivencia en las aulas de estudiantes y docentes, un primer paso ha de estar frente a la planeación misma de cada una de sus clases las cuales deben ser transformadas hacia la conformación de una verdadera comunidad de aprendizaje más aún cuando la IED participa en Las jornadas pedagógicas y mesas de trabajo que ofrecen una forma estratégica de hacer de las experiencias educativas, referentes de mejoramiento institucional. Quizás los factores comunes que se esperarían fortalecer desde una comunidad de aprendizaje bien organizada para esta área serían que sus miembros lograran desarrollar sus propias competencias ciudadanas, asumieran su papel de líderes pedagógicos, acogieran posturas cada vez más comprometidos con los desempeños en ciencias como el ser críticos, analíticos y racionales, tener disposición a participar en procesos investigativos y tener mucha identidad institucional.

Y para concluir se puede decir que al menos en uno de los tres docentes existe en buena medida coherencia entre sus concepciones y las prácticas pedagógicas que desarrolla. A mayor claridad y concreción en las concepciones mejores procesos de planeación y

prácticas pedagógicas más consistentes. La situación más apartada de este ideal fue identificado para el docente de tercero que en momentos parece tener concepciones claras pero luego divaga y se contradice. En y el de segundo se observó inconsistencias entre lo que dicen y hacen.

Finalmente, la información que da vida a este capítulo puede dar lugar a otras interpretaciones y descripciones de acuerdo con las distintas perspectivas en que se aborden. Por lo tanto, este estudio se deja abierto para que se proceda en el afianzamiento de la comprensión de las prácticas pedagógicas del área de ciencias sociales en armonía con las competencias ciudadanas en el marco de la política educativa nacional.

Referencias

- Chaux, Enrique (2012). Educación, convivencia y agresión escolar. Editorial Tauros.
- Chaux, Enrique y Lleras, Juanita. (2004). Libro: Competencias Ciudadanas: De los Estándares al Aula Una propuesta de integración a las áreas académicas (pp. 14-52).
- Chaux, Enrique; Lleras, Juanita y Velásquez, Ana María (2004) Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Ediciones Uniandes. Bogotá. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75077_archivo.pdf
- Fountain, S. 1999. "Educación para la paz", Serie Documentos de trabajo, Área de Educación. Nueva York, UNICEF.
- García, Mariluz del Carmen. (2012). Cultura de paz, una alternativa para mejorar la convivencia escolar. Universidad privada Manuel Bello Chacín. Maracaibo Venezuela.
- MEN (2004) Estándares básicos de competencias ciudadanas. Ascofade.
- MEN (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje.
- Mercado, E. (2007). Ser maestro. Prácticas, proceso y rituales en la escuela normal México: Plaza y Valdés. Comentario de lo realizado en la sesión anterior (pp. 45-99).

- Mockus, A. (1994). Anfibios culturales y divorcio entre ley, moral y cultura. *Análisis político*, 21, 37-48.
- Mosquera, C.J. (2008) La didáctica de las ciencias. Fundamento del conocimiento profesional de los profesores de ciencia. *Revista Electrónica el Educador*, (2), 16-18.
- Mosquera, Carlos; Solano, Carlos y Sánchez María (2013). Historia y epistemología de las ciencias como conocimiento didáctico. *Revista Ruta maestra*. Edición 3. Disponible en: http://www.santillana.com.co/ruta-maestra/revistas_pdf/ruta_maestra_v_003.pdf
- Porlán, Rafael (1995). *Constructivismo y escuela: Hacia un modelo de enseñanza -aprendizaje basado en la escuela*. Sevilla: Diada Editores. Pp. 224.
- Porlán, Rafael (1995). *Constructivismo y escuela: Hacia un modelo de enseñanza -aprendizaje basado en la escuela*. Sevilla: Diada Editores.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 9(2), 1.
- UNESCO, 2015. *La educación para todos, 2000-2015: logros y desafíos; informe de seguimiento de la EPT en el mundo, 2015*. Unesco.
- Zuluaga (2002). *Pedagogía: un concepto de práctica pedagógico desde Foucault y Olga lucía Zuluaga*. Recuperado el 27 de Agosto del 2015 de: <http://bibliotecadejuan.blogspot.com/2011/07/pedagogia-un-concepto-de-practica.html>
- Zuluaga, D. y Olga, L. (1984). *El maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848*. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Capítulo 6

Desarrollo de competencias ciudadanas: una apuesta al fortalecimiento de la convivencia^{1*}

*Claudia Inés Guerrero Peñaranda²,
Yurley Karime Hernández³,
Sandra Carrillo⁴,
Nidia Johana Bonilla Cruz⁵*

Resumen

El análisis de los proceso metodológico y pedagógico en competencias ciudadanas de una Institución Educativa del municipio de Villa del Rosario, para el diseño de lineamientos de orientación dirigido a docentes como apuesta por la convivencia escolar, producto de la investigación educativa bajo el enfoque cualitativo de tipo complementario, y proceso de recolección de información por medio de análisis documental y entrevistas a directivos, maestros, y estudiantes de grado 3 y 4 grado de primaria, la información consolidada de fuentes primarias y de los participantes se analizó categorialmente, para respectiva triangulación de información encontrando que la institución educativa no define explícitamente orientaciones que permitan al docente promover las competencias ciudadanas en sus estudiantes, si bien los indicadores para el cumplimiento de estas metas formativas están inmersos en el PEI y en los planes curriculares, no son llevados a la práctica desde un punto de vista pedagógico y metodológico. En respuesta al análisis y hallazgos se diseñó propuesta con orientaciones para el docente en su labor formador en competencias ciudadanas en los

* Ver página siguiente.

- 1 Capítulo resultado del proyecto de Investigación: "Desarrollo de las competencias ciudadanas. Una apuesta al fortalecimiento de la convivencia" con el apoyo del Grupo de investigación, Educación, ciencias sociales y humanas y el acompañamiento de la Maestría en Educación de la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta – Colombia.
- 2 Licenciada en Educación Preescolar, Especialista Gerencia Informática, Magister en Educación. Correo: claudiaguerreropp@hotmail.com
- 3 Licenciada en biología y química, Magíster en docencia de la química y estudiante de doctorado ciencias de la educación, profesora de la Universidad Simón Bolívar, Miembro del Grupo de investigación Educación, Ciencias Humanas y Sociales. Coordinador de Semilleros de Investigación Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. Correo: hyurleyo5@unisimonbolivar.edu.co
- 4 Psicóloga, Universidad de Pamplona. Magister en desarrollo social y educativo, Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en gerencia social Universidad Simón Bolívar. Candidata a Maestría – Centro internacional de desarrollo y educación-CINDE. Docente e investigadora. Coordinadora semillero de investigación en psicología educativa – SIP-SE, programa de psicología Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. Correspondencia: scarrillo@unisimonbolivar.edu.co
- 5 Psicóloga Universidad de Pamplona, Especialista en Gerencia Social Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta, Ms (c) Orientación de la Conducta, Centro de Investigaciones Psiquiátricas, Psicológicas y Sexológicas de Venezuela (CIPPSV), Docente Investigador y Coordinador Semillero Habitat Programa de Psicología Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. Correo: n.bonillao1@unisimonbolivar.edu.co

siguientes ejes de desarrollo: Participación social, Inclusión familiar y generación de alternativas de solución de problemas sociales para aplicación en el contexto escolar.

Palabras clave: Competencias ciudadanas, desarrollo moral, comunicación, modelo pedagógico.

Development of Citizen Competences: A Better to Strengthening Coexistence

Abstract

The analysis of the methodological and pedagogical process in citizen competences of an Educational Institution of the municipality of Villa del Rosario, for the design of guidance guidelines aimed at teachers as a commitment to school coexistence, product of educational research under the qualitative approach of type Complementary, and information gathering process through documentary analysis and interviews to managers, teachers, and students in grades 3 and 4 primary, consolidated information from primary sources and participants was analyzed categorically, for respective triangulation of information Finding that the educational institution does not explicitly define orientations that allow the teacher to promote citizenship competences in their students, although the indicators for the fulfillment of these formative goals are immersed in the IEP and in the curricular plans, they have not been put into practice since A pedagogical and methodological point of view. In response to the analysis and findings, a proposal was designed with orientations for teachers in their training in citizen skills in the following areas of development: Social participation, Family inclusion and generation of alternatives for solving social problems for application in the school context.

Keywords: Citizen competences, moral development, communication, pedagogical model.

Introducción

Las escuelas son llamadas a ser escenarios de paz, fortaleciendo las competencias ciudadanas, sin embargo, este proceso formativo requiere de apoyos pedagógicos que permitan significar, contextualizar en las prácticas pedagógicas estos discursos.

Por tanto, se considera relevante expresar los argumentos teóricos que sustenten la práctica pedagógica a la hora de desarrollar competencias ciudadanas en los estudiantes del municipio de Villa del Rosario, como apuesta al fortalecimiento de las prácticas ciudadanas y a la mitigación de la violencia escolar en la comunidad académica. Con tal fin el escrito en primera instancia expone el modelo socio-crítico y sus características pedagógicas de autorreflexión frente a diversas situaciones individuales y de interacción social, entendiendo que este es el modelo idóneo pedagógicamente hablando para desarrollar competencias cívicas en los estudiantes.

Por permitir como plantea Moreira (2005):

Asumir como estructura el escenario en el cual se desenvuelve la vida del estudiante, abarcándolo no solo a nivel individual sino en relación a la comunidad a la que pertenece, entendiendo que su papel fundamental es ser partícipe de la transformación de su entorno académico a través de la participación.

Seguido de la comprensión de las competencias ciudadanas según Silva, A. y Torres, E. (2005) como:

El conjunto de conocimientos y habilidades que permiten al ciudadano actuar de forma constructiva y democrática frente al contexto social. Este tipo de habilidades y conocimientos son evidenciados a través de la práctica, entendida como la acción ciudadana manifiesta de manera voluntaria y dinámica, desprovista de imposición por parte de externos. Sin embargo, para llevar a cabo una acción ciudadana es importante tener dominio sobre ciertos conocimientos, haber desarrollado ciertas destrezas básicas y estar en un ambiente que favorezca la puesta en práctica de estas competencias.

Marco teórico

Las competencias ciudadanas inmersas en los hábitos de ciudadanía están clasificadas en los siguientes tipos: los conocimientos, las competencias básicas cognitivas, las emocionales, las comunicativas y las competencias integradoras de acuerdo al modelo explicativo propuesto por Chaux, Lleras y Velásquez (2004).

Los conocimientos para fomentar las competencias ciudadanas son referente a derechos humanos, legislación Colombiana, participación ciudadana, mecanismos de resolución de conflicto, pensadas para docentes y estudiantes que posibiliten su accionar en sociedad de forma más incluyente; Sin embargo los conocimientos no garantizan la práctica por ello en el aula no solo se deben impartir conocimientos sino potenciar las siguientes competencias y siguientes habilidades.

Relacionado con la anterior las competencias cognitivas son capacidades para llevar a cabo procesos mentales que favorecen el ejercicio de la ciudadanía entre ellas la flexibilidad cognitiva, el pensamiento crítico y juicio moral. Su importancia radica en la posibilidad de comprender la posición mental de otro, el interpretar más allá del sesgo y las atribuciones los sucesos y contextos, analizando relaciones de poder, causalidad, y pensar posibilidades de actuación frente a las situaciones que aprueban y desaprueban en su contexto social. En la claridad, que no es suficiente las capacidades cognitivas para las interacciones sociales, las competencias ciudadanas contemplan las competencias emocionales como aquellas habilidades que permiten identificar y responder constructivamente ante las emociones propias y las de los demás.

Si bien la lectura de los gestos y manifestaciones emocionales es importante, el trascender a sentir emociones compatibles y accionar en función de la preocupación y deseo de ayudar al otro es lo deseable como respuesta empática.

Es de resaltar que la empatía para las competencias ciudadanas es crucial según lo expuesto por Hoffman (2002) (citado por Silva y

Chaux 2005), la empatía contribuye a que las personas se preocupen por ayudar a quienes lo necesitan, eviten herir a otros física o psicológicamente, o busquen el perdón y la reconciliación con otros cuando se dan cuenta que han hecho daño.

Lo más importante de las competencias emocionales es su naturaleza innata en la humanidad y la posibilidad de aprendizaje o fortalecimiento de la misma, es allí donde la escuela y familia, juegan un papel fundamental al permitir y acompañar al humano en su desarrollo a entender lo que siente, manifestarlo y propender por no afectar negativamente a los otros, la limitante es que no todas las prácticas familiares y educativas son favorecedoras del desarrollo emocional, de allí la importancia de promover relaciones de cuidado entre docentes y estudiantes, especialmente durante el preescolar y los primeros años de primaria y, en particular.

Para aquellos estudiantes que no han experimentado relaciones afectivas en sus hogares (Chaux, Daza y Vega, 2005).

Entendiendo el cuidado como elemento favorecedor del desarrollo emocional y educación para la paz. Comins (2009) presenta tres principios importantes que relacionado son el cuidado:

Primero nuestra sociedad necesita valorar más el cuidado y su importante función para satisfacer las necesidades de los más desprotegidos. Además, desde los criterios de justicia los colectivos desprotegidos también necesitan criterios de hospitalidad. Segundo las prácticas del cuidado y del amor favorecen prácticas de paz y habilidades pacíficas de regulación de conflictos. Tercero el cuidado debiera ser organizado para que no fuera fuente de discriminación por razón de género. Por todo ello es importante implementar un sistema educativo consciente de la importancia de la socialización del cuidado, incluyendo dentro de una propuesta de educación para la paz la regulación de conflictos y atención a los otros (p. 392)

La formación ciudadana requiere de aprovechar y generar todas las oportunidades en el aula para establecer relaciones de cuidado. Chaux, Daza y Vega (2004) presentan cuatro posibilidades: Construc-

ción colectiva de normas y acuerdos; prevención de la agresión y del matoneo; estrategias pedagógicas que favorecen el cuidado; y Evaluación cuidadosa del desempeño de los estudiantes.

En relación a lo anterior, y en especial en la construcción de acuerdo, se contempla las competencias comunicativas comprendidas como habilidades que permiten entablar diálogos constructivos con los demás, donde se puedan exponer los diferentes puntos de vista y alcanzar consensos a partir de la escucha atenta, la comunicación asertiva. Así mismos, las competencias comunicativas tienen la posibilidad de generar acción a través del lenguaje.

Acciones que se pueden permear los contextos escolares y sociales, al hacer uso de los mecanismos y espacios de participación ciudadana.

Por último, las competencias integradoras según Chaux, Lleras y Velásquez (2004) son aquellas competencias más amplias y abarcadoras que, en la práctica, articulan los conocimientos y las competencias cognitivas, emocionales o comunicativas.

Se articulan en la toma de decisiones grupales, morales, en la resolución de conflictos, en la generación de alternativas y movilizan el actuar competente como ciudadanos.

Metodología

Definido el enfoque desde la naturaleza cualitativa, se optó por un diseño de investigación fenomenológico-hermenéutico. En cuanto a la concepción fenomenológica (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) concuerdan en que la fenomenología como diseño investigativo implica el estudio en profundidad de cómo aparecen las cosas en la experiencia, por lo que busca aclarar las formas de existencia humana desde las distintas perspectivas de los sujetos cercanos a la realidad observada, partiendo así del ser del hombre en el mundo y además proporcionando un cuadro en que poder situar los hechos que se van constatando.

Ahora bien, en el sentido hermenéutico se tiene por objeto la interpretación de los textos con el objetivo de localizar y reconocer el sentido y los significados de los mismos por lo que sostiene un principio histórico. Básicamente, se centra en la acción humana y la interrelación social, por lo que su marco de análisis está enriquecido por el compromiso social y político. De acuerdo a Murcia y Jaramillo (2008) el enfoque histórico-hermenéutico explica los fenómenos “desde las relaciones del lenguaje, la tradición y la historia”.

La ejecución del proyecto se definió bajo la metodología basada en el enfoque complementario planteada por Murcia y Jaramillo (2008), esto dado que la exploración teórica y el estado de antecedentes sobre los procesos de formación de competencias ciudadanas en los procesos educativos, ha sido investigado desde los métodos cuantitativos, y cualitativos principalmente, se optó por el enfoque cualitativo orientado a la complementariedad ya que se fundamentan aspectos reflexivos como los planteados por Murcia y Jaramillo (2008) ellos enmarcan el proceso de investigación desde la complementariedad de elementos propios del enfoque cualitativo a través de los aspectos reflexivos de los distintos diseños de este enfoque, permitiendo así que la investigación se centre en un diseño principal de acción e interpretación, pero se permite a su vez tomar nociones reflexivas propios de los otros diseños cualitativos

Lo anterior, enmarca el sentido que tiene esta investigación permitiendo tener una claridad de la pertinencia e importancia de la implementación de un diseño enmarcado en el enfoque cualitativo, en este punto también es importante mencionar que el enfoque se estructura bajo aspectos de circularidad, esto permite al investigador retomar un punto de observación o vincular información resultante durante el proceso sin afectar la validez del mismo, esto hace que se vaya más allá de un proceso lineal donde se puede llegar omitir información sustancial que permita dar alcance al objetivo propuesto, desde la descripción amplia de una manera holística siendo el investigador el eje de recepción de información primordial. Bonilla, Rodríguez (1996), Murcia, y Jaramillo (2008) y Monje (2011), exponen el

fenómeno cualitativo como el más pertinente para valorar y analizar los fenómenos sociales, entonces es el proceso cualitativo un método útil y pertinente al realizar procesos de profundización de la realidad fenomenológica presente en cada uno de los participantes de la realidad del contexto educativo Manuel Antonio Rueda Jara, Sede Antonio Nariño Del Municipio De Villa Del Rosario incluida para la investigación.

Instrumentos o técnicas de recolección

El enfoque cualitativo, utiliza diferentes medios y técnicas de recolección de información, de acuerdo a los criterios del investigador con la finalidad de analizarlos y comprenderlos respondiendo así a las preguntas de la investigación propuestas en el planteamiento y formulación del problema, llegando a la generación de conocimiento, esto indica que el principal instrumento de investigación son los investigadores ya que de acuerdo a Hernández et al. (2010) y Monje (2011) es el propio o propios investigadores los que por medio de las técnicas de recolección como la entrevista, el grupo focal, las bitácoras o diarios de campo entre otros, pueden observar, entrevistar y recolectar la información y datos a analizar.

Por otra parte desde el análisis en la complementariedad los instrumentos y técnicas se proponen elementos mínimos descritos por (Murcia, Jaramillo, 2008) estos son: la reflexión sobre el diseño de las técnicas y los instrumentos, la reflexión sobre el procedimiento para realizar el trabajo de campo en profundidad (fases), reflexión sobre la forma como se van a tratar los datos e informaciones recolectadas y la reflexión sobre un plan temporal para la realización de las actividades. De este modo se contemplan los siguientes tipos de técnicas de recolección de información.

Por tanto, se optó por el diseño de entrevistas semiestructuradas y formato de análisis documental. De este modo, se utilizó la recolección de datos e información a través de tres entrevistas semiestructuradas teniendo en cuenta la perspectiva y cualidades de cada uno de los participantes que se han descrito en el apartado anterior,

de acuerdo a Hernández et al. (2010) la entrevista semiestructurada permite una interacción más íntima, flexible y abierta, para el cambio de información entre el entrevistador y el entrevistado, al mencionar que es una entrevista semiestructurada la que se elaboró; es de mencionar que se realizaron tres guías de entrevistas, una dirigida a los niños a través del dibujo, otra al director de la sede Antonio Nariño y otra para los docentes, por tanto permite ser una guía de preguntas que de acuerdo al desarrollo de la misma, pueden surgir nuevas preguntas u omitir alguna si para la consideración del investigador ya se ha obtenido información suficiente y no permite redundancia durante el proceso de la misma.

Fuentes de la investigación e informantes claves

Desde el punto de vista del enfoque cualitativo la determinación de la población y muestra, representan algunas variaciones con respecto a otros enfoques, para esta investigación la muestra o participantes hace referencia al compendio de personas, grupo de personas o comunidad sobre los que se recolectan los datos, más allá de que puedan ser un representativo del universo o población estudiada, teniendo en cuenta estos criterios definidos por Hernández et al. (2010) y Monje (2011), se tuvo en cuenta además que este enfoque permite la reformulación de la muestra dada su circularidad, esto quiere decir que permite añadir casos que emergieron y de excluir algunos que se habían tenido en cuenta, sin embargo esto se enmarca en la descripción de los resultado si es el caso.

La población objeto de la investigación está conformada por los estudiantes y docentes de la Institución Educativa Colegio Manuel Antonio Rueda Jara, sede Antonio Nariño del Municipio de Villa del Rosario. En este sentido, como participantes se han tenido en cuenta la selección de la muestra o participantes de acuerdo a Miles, Huberman (1994) citados por Hernández et al. (2010), para ello entonces, se realizó una muestra diversa o de máxima variación, ya que al buscar indagar en tres tipos de personas con una visión o perspectiva del fenómeno diferente desde el rol que tiene cada uno, permite

interpretar diferencias, similitudes, particularidades entre otras representaciones que amplían y permite una mejor comprensión del fenómeno de cómo se desarrollan las competencias ciudadanas en las instituciones educativas que para este caso particular la institución educativa Manuel Antonio Rueda Jara, Sede Antonio Nariño del Municipio de Villa del Rosario.

De la misma manera se tiene en cuenta la muestra por oportunidad debido que durante el proceso de investigación puede surgir un caso fortuito que reúnen las condiciones para participar de la misma y que para los criterios como investigadora pueden ser fundamentales para la comprensión del fenómeno; además, desde el diseño complementario basado en lo fenomenológico-hermenéutico se definió entonces que los participantes incluidos son 20 niños distribuidos en 5 de 3A, 5 de 3B, 5 de 4A y 5 de 4B, además 4 docentes cada una encargada de uno de los grados descritos y por último el rector de la institución educativa (sede Antonio Nariño). Así mismo, se toma como eje de interpretación el análisis de documentos como el PEI y manual de convivencia con el fin de asociar los elementos alrededor del desarrollo de competencias ciudadanas en la institución educativa estudiada del Municipio De Villa Del Rosario. A continuación, se presenta un esquema de los criterios de selección e inclusión de los participantes.

Hallazgos

Para la presentación de resultados se tomaron en cuenta las entrevistas realizadas a docentes y directivos, el análisis realizado al PEI y a los planes curriculares de los grados terceros y cuarto de primaria,

Apuesta educativa que direcciona el currículo en pro de formación ciudadanía

La reflexión interpretativa del contenido del PEI, se encontró que los elementos categoriales para la formación por competencias desde el modelo de Chaux (2004), no son evidenciados a través de un procesos curricular establecido, por tanto los elementos emocio-

nales, cognitivos, comunicacionales e integrales no son abordados metodológicamente, a través de un proceso sistemático y evaluativo, razón por la cual no se puede verificar objetivamente como se da el proceso de adquisición de competencias ciudadanas en los estudiantes.

Por otra parte, existe incoherencia en diversos aspectos metodológicos y epistemológicos inmersos en el proceso de enseñanza aprendizaje ya que como se pudo observar se contemplan diferentes esquemas o tendencias pedagógicas, de las cuales se resaltan el modelo pedagógico cognitivo, modelo pedagógico constructivista y modelo pedagógico conductual, los cuales finalmente están dirigidos a los procesos memorísticos del aprendizaje en asignaturas propias del núcleo común, lo que finalmente demuestra que la educación está orientada al cumplimiento de metas indicadores y estándares de conocimiento académico y científicos, más que al desarrollo integral de la persona, tal y como lo menciona Rodolfo Llinaz (2004), el cual indica que la educación Colombiana no está basada en contexto y que los conocimientos aprendidos desde el punto de vista académico no son aplicables a la hora de resolver problemas de índole social o cotidiano, por tanto se puede decir entonces que los estudiantes viven su proceso de desarrollo de competencias ciudadanas de una manera empírica y no orientada, más allá de que la transversalidad que se propone en el PEI intente vincular un tipo de formación integral y participativa, sin embargo no se puede observar a menos que se evalúen los mecanismos de enseñanza del docente para poder corroborar así de qué manera está integrando la formación por competencias de acuerdo a la signatura.

Es en este sentido que los elementos encontrados en el PEI que marcan un interés en la ambigüedad observada para definir una estructura central basada en un modelo pedagógico y no una mezcla de todos los modelos ya que se encontró que el colegio toma los siguientes modelos; modelo pedagógico tradicional (enseñanza-aprendizaje-evaluación), modelo cognitivo-constructivista, y modelo socio crítico, esto más allá de ayudar a confundido la estructura

propia del PEI. Desde los resultados, si bien se contempló cada uno de ellos, se propone entonces como recomendación el modelo socio crítico en relación con las competencias ya que como plantean Mejía y Perafán (2006), mencionan que dificultades importantes en una educación para una ciudadanía crítica, al igual que cualquier otra propuesta de educación para la ciudadanía, además mencionan que hay la necesidad de adopción por parte de los educadores del país de unos valores particulares.

Identificación de las concepciones que se tienen de competencias ciudadanas

Es importante observar la expresión de las competencias ciudadanas, en los niños y niñas entrevistados para este trabajo, entendiendo que el autor establece que estas características deben ser expresadas a través de los siguientes aspectos inmersos en lo que se denominan competencias ciudadanas: 1) Convivencia y paz en donde se entiende que un ciudadano competente debe ser capaz de convivir con los demás de manera pacífica y constructiva, aclarando que los patrones de la armonía perfecta o la ausencia de conflictos son un imaginario utópico dentro de un contexto social, 2) Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, entendida por el autor como la capacidad del ciudadano de contribuir a frenar maltratos, discriminaciones y violaciones de los derechos humanos, inclusive si esos maltratos hacen parte de prácticas aceptadas como normales por un grupo social o cultural y 3) Participación y responsabilidad democrática en la cual se expresa el ejercicio pleno de la democracia implica como práctica social de cambio de y de transformación.

Para esto, el modelo socio crítico asume de manera fundamental que la estructura y el escenario en el cual se desenvuelve la vida del estudiante va más allá del aprendizaje concreto de contenidos; abarcándolo así, no solo a nivel individual sino en relación a la comunidad a la que pertenece, entendiendo que su papel fundamental es ser partícipe de la transformación de su entorno académico a través de la participación (Muñoz, 2000), este punto es el elemento sobre

el que se focaliza la propuesta metodológica integrando un marco central basado en los aspectos del modelo pedagógico socio crítico como fundamento epistemológico apropiado.

Anidado a lo anterior, en el análisis de los resultados se encontraron referencias asociadas a la importancia de los valores en la formación de los estudiantes, de este modo si bien se puede deducir que la formación de competencias esta intrínsecamente asociada a la ciudadanía, no tiene un marco conceptual que referencie los aspectos educativos para el desarrollo de valores, por tanto teniendo en cuenta a Cueto (2013), la educación en valores es un aspecto de aprendizaje más que de condiciones heredadas, en este sentido es que la propuesta se centra en la asociación de los valores a la formación de ciudadanía como una categoría propia de las competencias integradoras, es decir que el estudiante ha de pasar por todo un proceso de aprendizaje para desarrollar así su adecuación propia de los valores y principios para el establecimiento de las competencias ciudadanas.

Lo anterior, permite describir que si bien Chaux et al. (2004) establecen el esquema sobre el que se estructura las competencias ciudadanas de forma integral, desde la educación en valores basada en un modelo como el de desarrollo moral de Kohlberg (1979) citado por Cueto (2013), el cual establece que la adquisición de patrones morales son adquiridos por los estudiantes a través del tiempo y por medio de una serie de etapas propias del desarrollo cognitivo, emocional y de los procesos transaccionales de la interacción humana. En refuerzo a esto los defensores de la Inculcación de Valores han respondido que no hay forma de evitar el adoctrinamiento dado que todos los adultos comunican sus valores explícita o implícitamente a través del proceso transgeneracional cultural a los niños con los que interactúan, por tanto es importante mencionar que el contexto educativo debe ser adoctrinante siempre y cuando se base en un proceso de enseñanza orientado a que los estudiantes desarrollen procesos socio-críticos dirigidos a la resolución de problemas desde los niveles personal, interpersonal y social.

Para concretar lo mencionado anteriormente hay que tener en cuenta los parámetros de la comunicación citados por Habermas (1987), el cual indica que la comunicación debe ser clara, y basada en aspectos normativos propios de la cultura en donde se desarrolla el proceso comunicativo, esta base comunicativa es la que permite dar significado al desarrollo de las competencias ciudadanas si son claramente orientadas por los educadores, es así que no solo se puede enmarcar indicadores de comportamientos o situaciones esperadas sin ser orientadas como lo plantean el PEI y los planes de área y que finalmente no están siendo expresadas por los estudiantes, como se puede observar en las siguientes apreciaciones.

“Emocional... • Identificó y manejo mis emociones, como el temor a participar o la rabia, durante las discusiones grupales.

INDICADORES DEL DESARROLLO EMOCIONAL IDC-PCU4. Y (Busco fórmulas secretas para tranquilizarme)... • Reconozco la importancia de la creación de obras de todo tipo, tales como las literarias y artísticas y, por ende, la importancia del respeto al derecho de autor. IDE-PCU4.”.

“Esta triste llora por algo la feliz está feliz la enojada tiene rabia la asustada algo le aterra” N5-4B-.MCOG,”... Me arrecho porque cuando él está hablando y lo interrumpe lo hace equivocar...”
 “... el niño llora porque quiere amor y le dan muy poquito...”
 ”N2-4A-IPE“... Que una es feliz, que la otra es triste, que la otra esta asombra y el último resta bravo...”... que está pensando en algo triste que le paso...” N1-4A-IED“..Si fue piezas el que acerqué a del que no está feliz la carita triste es que no le dan lo que quiere...”... Lo ayuda A porque lo quiere porque lo respeta...” N2-4A-IED“... Una está feliz... Otra esta triste... Otra está furiosa... Otra esta con la cara fea...”...” que el niño esta triste y algueyetybo que hacer algo para que estuviera triste⁶...” N3-4A-IED”.

6 Los errores ortográficos aparecen ya que son producto de la transcripción textual propia de la entrevista realizada a los niños de 3 y 4 Básica Primaria

Apreciaciones como la anterior se pueden observar con detalle en las matrices de análisis, esto es importante porque describe como está siendo expresado la concepción de ciudadanía desde el punto de vista emocional tanto por el PEI a nivel de indicadores de cumplimiento, como por los estudiantes en cuanto a la dinámica relacional inmersa en el adecuado desarrollo de las competencias ciudadanas, entendiendo que el aspecto emocional resulta de gran importancia para Chaux (2004), desde sus ejes de cumplimiento convivencia y paz, multipluralidad étnica y participación democrática, situación que no es evidenciada en muchas de las expresiones ofrecidas por los estudiantes, indicando que el proceso de transacción comunicacional entorno a los conceptos, pre-saberes y comportamientos socialmente adaptativos no están siendo orientados clara y eficazmente por los docentes pertenecientes a la institución educativa, lo que dificulta el proceso de adquisición de este tipo de competencias en los estudiantes, repercutiendo así en la convivencia escolar y la dinámica entre pares al interior del contexto educativo.

Diseño de una propuesta de orientación para la formación en competencias la cual permita dar una orientación práctica del que hacer en la formación de competencias ciudadanas.

De allí, que al triangular la información obtenida por cada una de las técnicas de recolección por cada uno de los ejes de acción a orientar: participación social, inclusión familiar y formación para la solución de problemas psicosociales, para comprender lo anterior en el contexto educativo, se puntualiza que la participación social está dada por la calidad en la interacción del estudiante con los procesos de la comunidad educativa. Al respecto Zurita (2010) menciona que la educación para la vida democrática se da a través de la participación social, describe la participación social como la democratización del sistema educativo y la apertura de espacios escolares a múltiples actores, además incluye como estrategia inicial la creación de los Consejos de Participación Social, así mismo se consideran para la participación social los mecanismos de fortalecimiento comunitario.

Ahora bien, desde la participación social es que se propone la inclusión de la familia no basado en un modelo donde se espere que la familia llegue a la institución educativa, sino que se determinen procesos donde el factor comunicativo se desarrolle a través de estrategias como las IEC (informativas, comunicativas y educacionales), para ello se fundamenta concebir la inclusión de la familia (Rodríguez, Romeu, Martínez, 2010).

Describen a la familia como el grupo humano más cercano al niño, en el cual vive e interactúa con otras personas, está llamada a jugar una posición de privilegio en la mediación del desarrollo psicológico de sus hijos, al tener la responsabilidad de comenzar su interacción con el niño antes que cualquier otro agente educativo y disponer de la posibilidad de enfrentar esa interacción sin normativas rígidas y al amparo del amor y deseo de alcanzar la mayor felicidad para todos sus miembros (pág. 51).

Teniendo en cuenta lo anterior, es que se constituye la priorización del proceso de integración familiar al contexto educativo basado en el tercer eje temático de los resultados el cual es la formación para la solución de problemáticas psicosociales en donde los educadores adquieren el desafío de renovar los espacios y acciones de la educación tradicional, orientando una enseñanza socio crítica. Samper (2013), al respecto de los desafíos de la educación en Colombia, expone que no se puede continuar con una educación homogénea que no toma en cuenta los cambios que se dan a nivel social, familiar, cultural, político, económico entre otros; además plantea la búsqueda de la diversificación y la flexibilidad en la construcción de los currículos y modelos de las escuelas y colegios tradicionales.

Para ello, es que se indicaron en la guía de orientación los parámetros iniciales para la ejecución formativa en competencias ofrecida por los docentes, a través de ejemplos situacionales, los cuales puedan ser un punto de partida para que los docentes aborden a través de estrategias pedagógicas enfocadas desde el modelo socio-crítico la formación en competencias ciudadanas en el estudiantado perteneciente a la institución. La construcción de la guía es el resul-

tado de la investigación, cumpliendo así el objetivo general, el cual era proponer una orientación pedagógica y metodológica dirigida a la formación en competencias ciudadanas en los estudiantes pertenecientes a la Institución Educativa pública estudiada del Municipio de Villa del Rosario.

Conclusiones

Se concluyó que los documentos institucionales contemplan lineamientos para la formación en competencias ciudadanas en los estudiantes, sin embargo, no se instauran planes de acción práctica para el proceso formativo, por tanto, si bien el docente cuenta con el privilegio de tener libertad de cátedra, no ésta de más que desde un documento tan importante para la institución como el PEI, se estipulen herramientas claras que ayuden al docente a escenificar su cátedra.

En relación a lo anterior, se determinó que la apuesta educativa que direcciona el currículo en pro de formación ciudadanía, no tiene una claridad en los aspectos metodológicos o de posibles acciones que los docentes pueden escenificar en el aula, esto es lo que permitió idear y diseñar la propuesta presentada en el capítulo V, por tanto al observar esta deficiencia en el PEI de la institución, es importante concluir además que las instituciones educativas deben mejorar los procesos de construcción de sus proyectos educativos institucionales.

Así mismo, en cuanto a la apuesta educativa direccionada por el currículo se identificó que no existe un modelo pedagógico establecido para el proceso de adquisición de competencias ciudadanas, dejando abierto este proceso a la percepción y orientación subjetiva del docente en cuanto a la dinámica de enseñanza.

Por otra parte, se encontró que existen elementos a favor y en contra de cómo se percibe el proceso de desarrollo de competencias ciudadanas por los docentes y en los niños se encontraron procesos de apropiación de las competencias, como también procesos que no

muestran el desarrollo de competencias en los mismos, más allá de esta ambigüedad que se presentó en el contenido informativo, es preciso aclarar que se ajustaron estos elementos en función de organizar una forma para escenificar situaciones de análisis crítico en el aula.

Se concluye entonces que más allá de las acciones que se pueden generar siempre va a ver un nivel de dificultad en relación a mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje de componentes integrales de la persona, es muy importante señalar que los docentes deben tener claridad sobre las competencias ciudadanas tanto a nivel conceptual como práctico y enfatizando en la formación en valores, para que así se puedan desarrollar acciones que demanden procesos socio críticos en los estudiantes.

Por otra parte, se concluyó que la propuesta diseñada ejemplifica situaciones que pueden servir al proceso pedagógico en cuanto a la formación por competencias, resaltando la participación social, la inclusión familiar y la formación para la solución de problemas sociales, es válido aclarar que estos ejes no son los únicos, ni los más importante sino que son tomados en consideración ya que son resultado y producto de esta investigación, así mismo de forma particular se considera que sobre estos ejes se pueden definir situaciones de enseñanza que abarcan las competencias que ha de desarrollar los niños en cuanto a la convivencia y paz, la participación democrática y la multipluralidad étnica, ya que para observar el desarrollo y formación de competencias se requiere que se le demande a los niños contextos donde aplicarlos.

Finalmente, analizado el proceso de formación en competencias ciudadana de la Institución Manuel Antonio Rueda Jara, y construyendo la propuesta de acción educativa que pueden tomar los docentes como parte de su material de trabajo en el aula, se concluye que cada institución educativa requiere de la generación de propuestas investigativas que generen no solo conocimiento del contexto, sino que por medio del mismo se construyan planes de trabajo y acción que mejoren la calidad educativa del mismo.

Es importante, que los docentes y directivos como actores educativos propendan por realizar estudios que estén orientados a mejorar los procesos de formación transversal como lo son las competencias ciudadanas, es importante que los esfuerzos que realizan los docentes sean tomados en consideración como parte del mejoramiento de la calidad educativa.

Referencias

- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1996). Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Bogotá: Editorial Norma.
- Chaux, E. y Jaramillo, R. (2004). Educación para vivir en sociedad. Altablero, 27, 3-7.
- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (2004). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas. Bogotá: Ministerio de Educación.
- Chaux, E, Daza B, y Vega L, Las relaciones de cuidado en el aula y la institución educativa.
- Comins, M. I. (2009). Filosofía del cuidar. Una propuesta coeducativa para la paz. La ética del cuidado y las tareas de atención y cuidado (Cap. III, pp. 87-142).
- Cueto, S. (2013). Lineamientos para un programa de educación en valores en el Perú. Educación, 4, 167-185.
- Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa. Madrid: Taurus.
- Mejía, A. y Perafán, B. (2006). Para acercarse al dragón, para amansarlo, es necesario haberlo amansado primero: una mirada crítica a las competencias ciudadanas. Revista de Estudios Sociales, 23, 23-35.
- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: guía didáctica. Neiva: Universidad Sur Colombiana.
- Murcia, N. y Jaramillo, L. (2008). La investigación cualitativa. La complementariedad. Armenia: Kinesis.
- Rodríguez, R., Romeu, N. y Martínez, J. (2010). Familia-escuela-comunidad: pilares para la inclusión. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 69, 47-58.

- Samper, J. (2013). El maestro y los desafíos de la educación en el siglo XXI. Reflexión e Investigación
- Silva, A. y Torres, E. (2005). La formación de competencias ciudadanas. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación, ASCOFADE.
- Zurita, U. (2010). La educación para la vida democrática a través de la participación social: puntos de encuentro entre la escuela y la familia. Revista Interamericana de Educación para la Democracia, 2, 171-194.



Prácticas pedagógicas

