

Compiladores:

Myriam Esther Ortiz-Padilla, Rosmira Rubio-Castro
Roberto Soto-Varela, Melisa Barros-Moncada
Muriel Barrios-Fontalvo

TOMO II

Innovación educativa en contexto

Innovación educativa en contexto

Una mirada a la práctica docente desde la academia

Innovación educativa en contexto: Una mirada a la práctica docente desde la academia Tomo I y II, permite recorrer la experiencia de Maestros que a través de la investigación identifican y dan solución a las preocupaciones educativas de su contexto y con ello aportan a la calidad educativa.

En el desarrollo de estas investigaciones se vislumbra el compromiso de los docentes investigadores en la búsqueda de alternativas de solución a través de la Innovación Educativa, así como el impacto social generado en las instituciones educativas de diferentes ciudades y municipios del Departamento del Magdalena a partir de la reflexión sobre la práctica docente.

Se vislumbra la experiencia cualificadora que desde la Maestría en Educación de la Universidad Simón Bolívar propende por la formación de docentes investigadores procurando la transformación de la calidad educativa de la región y el país, a partir de la reflexión de la propia práctica docente y mirando fortalezas y oportunidades de mejora para reinventar su quehacer a través de la innovación desde las diferentes área del conocimiento.

Escanee el código QR para conocer
más títulos publicados por Ediciones
Universidad Simón Bolívar



EDICIONES
UNIVERSIDAD
SIMÓN BOLÍVAR



ISBN 978-958-53175-1-2



9 789585 317512 >

UNIVERSIDAD
SIMÓN BOLÍVAR
BARRANQUILLA Y CÚCUTA - COLOMBIA | VIGILADA MINEDUCACIÓN



Innovación educativa en contexto

Una mirada a la práctica docente
desde la academia

TOMO II

INNOVACIÓN EDUCATIVA EN CONTEXTO UNA MIRADA A LA PRÁCTICA DOCENTE DESDE LA ACADEMIA TOMO II

© Myriam Esther Ortiz Padilla - Muriel Carolina Barrios Fontalvo
- Marcela Viviana León García - Marbel Gravini Donado - Carmen
Ceballos Gómez - Andrea Corvacho Saltaren - Robinson Peña Moran -
Olga Hill González - Marisela Polo Valencia - Alejandro Toro Valencia
- Jairo Antonio Cañas Marriaga - Fabio Arturo Ospino Amador - Luis
Eduardo Sierra Cárdenas - Maritza Elena Turizo Arzuza - Massiel
Navarro Orozco - Yolanda Marchena Yeja - Remberto Valle Cantillo -
José Henao Gil - Carmen Collante Caiafa - Nadia Montaña Montaña
- Anuar Villalba Villadiago - Mabel Mercado Peñaloza - Marly Johana
Bahamón - Yolima Alarcón Vásquez - Nubia Gómez Velasco - Alba
Ballesteros-Alfonso - Nancy Gómez Velasco - Juan Carlos Marín
Escobar - Sara Concepción Maury Mena - Andrea Carolina Marín
Benítez - Dagoberto Ortiz Ibañez - Saúl Simanca Castellar

Compiladores: Myriam Esther Ortiz Padilla - Rosmira Rubio Castro
Roberto Soto Varela - Melisa Barros Moncada - Muriel Barrios-
Fontalvo

Facultad Ciencias Jurídicas

Grupo de Investigación Sinopsis Educativa y Social

Líder del proyecto editorial: Myriam Ortiz Padilla

Líder del grupo: Marbel Gravini Donado

Grupo de Investigación Desarrollo Humano, Educación y Procesos Sociales - USB

Líder del grupo: Marly Johana Bahamón Muñetón

Educación Digital y Educación

Director: Dr. Melchor Gómez García

Grupo Universidad Autónoma de Madrid, España

Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: Junio de 2020

Evaluación de propuesta de obra: Julio de 2020

Evaluación de contenidos: Agosto de 2020

Correcciones de autor: Agosto de 2020

Aprobación: Septiembre de 2020

Innovación educativa en contexto

Una mirada a la práctica docente
desde la academia

TOMO II

Compiladores:

Myriam Esther Ortiz-Padilla, Rosmira Rubio-Castro
Roberto Soto-Varela, Melisa Barros-Moncada
Muriel Barrios-Fontalvo

Myriam Esther Ortiz Padilla, Muriel Carolina Barrios-Fontalvo,
Marcela Viviana León García, Marbel Gravini Donado, Carmen Ceballos Gómez, Andrea
Corvacho Saltaren, Robinson Peña Morán, Olga Hill González, Marisela Polo Valencia,
Alejandro Toro Valencia, Jairo Antonio Cañas Marriaga, Fabio Arturo Ospino Amador, Luis
Eduardo Sierra Cárdenas, Maritza Elena Turizo Arzuza, Massiel Navarro Orozco, Yolanda
Marchena Yeja, Remberto Valle Cantillo, José Rodolfo Henao Gil, Carmen Elena Collante
Caiafa, Nadia Montaña Montaña, Anuar Villalba Villadiego, Mabel Helena Mercado Peñaloza,
Marly Johana Bahamón, Yolima Alarcón-Vásquez, Nubia Yaneth Gómez Velasco, Alba
Ballesteros-Alfonso, Nancy Gómez Velasco, Juan Carlos Marín-Escobar, Sara Concepción
Maury Mena, Andrea Carolina Marín Benítez, Dagoberto Ortiz Ibañez, Saúl Simanca Castellar

Innovación educativa en contexto. Una mirada a la práctica docente desde la academia Tomo II / compiladores Myriam Esther Ortiz-Padilla [y otros 3]; Muriel Carolina Barrios Fontalvo [y otros 31] -- Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2020.
287 páginas; tablas

ISBN: 978-958-53175-1-2 (PDF versión electrónica)

1. Innovaciones educativas 2. Prácticas de la enseñanza 3. Modelos de enseñanza 4. Métodos de enseñanza I. Ortiz Padilla, Myriam Esther, compilador-autor II. Rubio Castro, Rosmira, compilador III. Soto Varela, Roberto, compilador IV. Barros Moncada, Melisa, compilador V. Barros Fontalvo, Muriel Carolina VI. León García, Marcela Viviana VII. Gravini Donado, Marbel VIII. Ceballos Gómez, Carmen IX. Corvacho Saltaren, Andrea X. Peña Moran, Robinson XI. Hill González, Olga XII. Polo Valencia, Marisela XIII. Toro Valencia, Alejandro XIV. Cañas Marriaga, Jairo Antonio XV. Ospino Amador, Fabio Arturo XVI. Sierra Cárdenas, Luis Eduardo XVII. Turizo Arzuza, Maritza Elena XVIII. Navarro Orozco, Massiel XIX. Marchena Yeja, Yolanda XX. Valle Cantillo, Remberto XXI. Henao Gil, José Rodolfo XXII. Collante Caiafa, Carmen Elena XXIII. Montaña Montaña, Nadia XXIV. Villalba Villadiego, Anuar XXV. Mercado Peñaloza, Mabel Helena XXVI. Bahamón, Marly Johana XXVII. Alarcón Vásquez, Yolima XXVIII. Gómez Velasco, Nubia Yaneth XXIX. Ballesteros-Alfonso, Alba XXX. Gómez Velasco, Nancy XXXI. Marín Escobar, Juan Carlos XXXII. Maury Mena, Sara Concepción XXXIII. Marín Benítez, Andrea Carolina XXXIV. Ortiz Ibañez, Dagoberto XXXV. Simanca Castellar, Saúl XXXVI. Título

371.33 I584 2020 Sistema de Clasificación Decimal Dewey 22ª. edición

Universidad Simón Bolívar – Sistema de Bibliotecas

DOI: <https://doi.org/10.17081/r.book.2022.09.7901>

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



©Ediciones Universidad Simón Bolívar

Carrera 54 No. 59-102

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

dptopublicaciones@unisimonbolivar.edu.co

Barranquilla - Cúcuta

Producción Editorial

Editorial Mejoras

Calle 58 No. 70-30

info@editorialmejoras.co

www.editorialmejoras.co

Octubre de 2020

Barranquilla

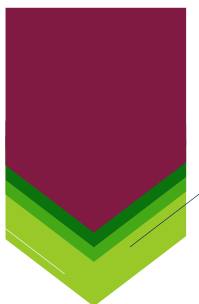
Made in Colombia

Cómo citar este libro:

Ortiz Padilla, M. E., Rubio Castro, R., Soto Varela, R., Barros Moncada, M. y Barrios Fontalvo, M. (Edit) (2020).

Innovación educativa en contexto una mirada a la práctica docente desde la academia Tomo II. Barranquilla:

Universidad Simón Bolívar.



Contenido

Prólogo	7
Introducción.....	9
Capítulo. 1	
Estrategia didáctica para una innovación de la práctica docente en el área de lengua castellana	15
Capítulo 2	
Gamificación como estrategia didáctica innovadora para el mejoramiento de la práctica docente.....	47
Capítulo 3	
Análisis de la práctica docente en ciencias sociales y estrategias didácticas innovadoras para su cualificación.....	81
Capítulo 4	
Lo cognitivo y lo socioafectivo: ejes fundamentales en el quehacer educativo.....	119

Capítulo 5

Programa de formación en competencias TIC para estudiantes de posgrado a través del uso la plataforma Moodle.....	149
---	-----

Capítulo 6

Estrategias didácticas para la innovación de las prácticas docentes en la comprensión lectora.....	177
--	-----

Capítulo 7

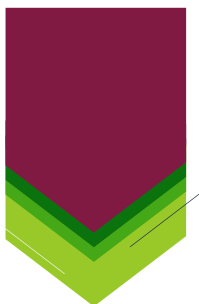
Perspectiva educativa de las políticas públicas de envejecimiento en Colombia.....	207
--	-----

Capítulo 8

Perspectivas y reflexiones en educación rural	229
---	-----

Capítulo 9

Diseño de un programa para el desarrollo del pensamiento crítico dirigido a estudiantes universitarios.....	257
---	-----



Prólogo

Auscultar en los procesos educativos devela las necesidades de una mirada multidimensional con la que puedan observarse los distintos matices del sector de la educación, esto se materializa adentrándose en cada una de las ramas que convergen a su alrededor. En este sentido y respondiendo a la diversidad educativa, esta compilación multidiversa y trasndisciplinar de capítulos resultado de investigación, apunta a la comprensión y entendimiento de varias esferas educacionales, y así mismo, deja la puerta abierta a la inmersión en nuevos campos de interacción en materia educativa.

Este tomo reúne las percepciones, experiencias y propuestas de investigadores de distintas profesiones, que desde una mirada holística aterrizan en la educación como una forma de interpretar, entender y reaccionar ante los cambios sociales. En cada aparte de esta compilación se evidencia una marcada tendencia a la transformación de la educación, tomando cada aspecto de la misma como punto de partida y a partir de ello se generan inquietudes que promueven la necesidad de ahondar más en los aspectos tratados.

Transitar en temas vigentes como la innovación en materia educativa vislumbra el quehacer de los educadores en el país,

permite la proposición de herramientas que fortalezcan y potencialicen las estrategias educativas implementadas actualmente; al tiempo que plantea a la comunidad educativa el mejoramiento de las prácticas docentes y la generación de pensamiento crítico en los estudiantes desde las aulas de clase, lo cual permea todo el entorno educativo y propicia la generación de un conocimiento sólido, fundamentado en el ser y el hacer.

Del mismo modo, las investigaciones aquí plasmadas propenden por explorar en aspectos sociales que giran en torno a la educación, como el conflicto armado y su incidencia en los jóvenes universitarios, las políticas educativas para la tercera edad, la educación rural y temas tan actuales y trascendentales como la salud mental, tópicos que sin duda conforman la esfera del sector educativo y necesariamente deben ser objeto de estudio por parte de la academia y el Estado.

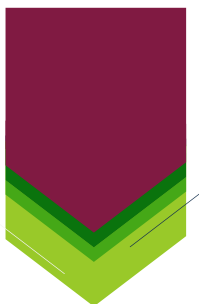
Todos los investigadores que hacen parte de este cúmulo de escritos dejan por sentado que a través de la educación se puede consolidar una verdadera transformación social, cada uno de sus aportes contribuyó ampliamente a la consolidación de un proyecto, cuyo objetivo no es otro que compartir con el mundo la investigación que se realiza en la academia y por la academia.

Agradeciendo su lectura,

Melchor Gómez García

Director del Máster Universitario de Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación y Formación
Líder del Grupo de Investigación Educación Digital e Innovación

Universidad Autónoma de Madrid-España



Introducción

El tomo II de la obra *Innovación educativa en contexto. Una mirada a la práctica docente desde la academia* es un complemento en el abordaje de la práctica docente y la innovación educativa.

Sus primeros 6 capítulos pretenden ampliar la cobertura del ejercicio investigativo realizado por directivos y docentes del departamento del Magdalena en el Marco del Convenio Interinstitucional, donde la Secretaría de Educación Departamental de este departamento financió los estudios posgraduales de Maestría en Educación a 80 docentes en la Universidad Simón Bolívar. Es así cómo desde la Línea de investigación de la Maestría en Educación: Prácticas curriculares, pedagógicas y evaluativas y con el ánimo de abordar las categorías Práctica Docente, Estrategia Didáctica e Innovación Educativa, se plantea el Macroproyecto “Práctica docente y Estrategias didácticas innovadoras en las Instituciones Educativas Públicas del departamento del Magdalena”, con los siguientes objetivos:

- Describir las prácticas docentes y estrategias didácticas de aula en los tres niveles de educación formal.

- Caracterizar las prácticas docentes y estrategias didácticas de aula de acuerdo con las áreas de educación formal.
- Proponer estrategias didácticas innovadoras para los distintos niveles y áreas de educación formal.

A este esfuerzo y como capacidad instalada de la Universidad se unen los investigadores de los distintos grupos que apoyan este programa y cumpliendo con el impacto social al que éticamente están comprometidos, se proponen, una reflexión sobre la práctica docente en las instituciones educativas de las diferentes ciudades y municipios de este departamento y en el que se encuentran laborando los maestrandos, para desde allí aportar estrategias innovadoras que cualifiquen el quehacer docente y poder elevar como fin último la calidad educativa del Departamento.

A través de un colectivo configurado por investigadores y docentes-estudiantes se construye tanto el proyecto como los distintos instrumentos utilizados para la recolección de información, constituyéndose este escenario en sí mismo parte de su formación investigativa. La conjugación de experiencia investigadora y praxis educativa enriqueció en gran manera el ejercicio realizado, sin el ánimo de agotarlo, y considerando las grandes posibilidades de mejora que los pares lectores e investigadores pudieran identificar. Lo logrado es la reflexión sobre la propia realidad y las oportunidades de cualificación y aportes realizados por los mismos docentes y directivos a la cotidianidad de su quehacer. En el Macroproyecto participaron los siguientes grupos de investigación: Sinapsis Educativa y Social;

Introducción

Desarrollo Humano, Educación y Procesos Sociales y el Grupo Religación Educativa Compleja -RELEDUC-. Los investigadores participantes: Myriam Ortiz Padilla- Líder del Proyecto, Rosmira Rubio Castro, Marbel Gravini-Donado, Mabel Mercado Peñaloza, Lilia Campo Ternera, Johana Escudero Cabarcas, Wilmar Pineda Alhucema, Anuar Villalba Villadiego, Maritza Turizo Arzuza, José Henao Gil. Los aspectos metodológicos del proyecto son descritos en el Tomo I.

Los capítulos 1, 2, 3 y 5, presentan la caracterización de la práctica docente en 4 instituciones educativas del Departamento del Magdalena y los autores desarrollan unas propuestas para la innovación de las estrategias didácticas en las Áreas de Lengua Castellana, Inglés y Ciencias Sociales.

El capítulo 4 propone una estrategia didáctica psicopedagógica con la intención de permear las áreas del saber con el componente socioafectivo, dando una óptica que va más allá de lo cognitivo y así aproximarse a la formación integral. Resaltan los autores que hay una debilidad marcada en lo socioafectivo y emocional en el proceso aprendizaje y, por tanto, se necesita mediar este componente para surtir un impacto en las escuelas del departamento del Magdalena. Se propone crear un plan de intervención socioafectivo y emocional para mejorar las relaciones empáticas con la enseñanza del autocontrol y la gestión de las emociones.

Ampliando el abordaje de la innovación educativa y desde otros contextos, los siguientes capítulos tocan temáticas como las políticas públicas de envejecimiento en Colombia desde la perspectiva educativa, apuestas y reflexiones en cuanto a la

Educación Rural. En relación a la educación superior, interesantes temáticas como el abordaje de la salud mental en universitarios víctimas del conflicto armado como reto para la educación y movilidad social, apuestas para el desarrollo del pensamiento crítico en este nivel y a nivel posgradual apuestas formativas con mediación TIC.

El capítulo 5, resalta la necesidad de enfrentar los cambios del mundo globalizado, a través de la ruptura de rígidos modelos de estructura de una educación convencional y una demanda contundente de desarrollar competencias en TIC. En consonancia, este estudio atendió una necesidad particular cuyo objetivo fue implementar un programa de formación para el desarrollo de la competencia TIC en estudiantes de posgrado a través de la plataforma Moodle.

El capítulo 7 aborda un tema interesante ya que ha estado excluido de la preocupación de muchos actores en Colombia considerando la tercera edad como un momento evolutivo fuera del proceso educativo. En este espacio se hace una revisión y análisis de los instrumentos que respaldan las políticas públicas en materia de educación para el adulto mayor, a través de una revisión de la literatura normativa adoptada y creada en el país, con el objetivo de garantizar a la población mayor un acceso a la educación que se traduce en acercamientos a los distintos saberes y en el mejoramiento de la calidad de vida.

La salud mental en universitarios víctimas de conflicto armado como reto para la educación y la movilidad social, es el tema del capítulo 8; las autoras plantean que el acuerdo de paz entre el Estado colombiano y las FARC generó un clima de gran esperanza en nuestro país y que es por esta razón importante

Introducción

generar espacios que permitan a las víctimas una verdadera recuperación psicosocial. El artículo presenta avances en los resultados del proyecto: “Diseño e implementación de una intervención para promover el bienestar psicológico y la resiliencia en víctimas del conflicto armado en estudiantes de la Universidad Simón Bolívar”.

En el capítulo 9, las autoras abordan la educación rural en Colombia y lo reconocen como un tema de reflexión y análisis en el ámbito académico investigativo de las instituciones de educación superior, siendo objeto de debate por las comunidades académicas. El objetivo de este capítulo es presentar elementos de análisis de la educación rural en Colombia en los últimos años a partir de indicadores que evidencian tendencias bajo variables como programas de educación rural, factores de pobreza multidimensional, entre otros. La investigación realizada articula elementos del proyecto institucional financiado por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja, desarrollado por el grupo HISULA sobre la temática de poblaciones resilientes.

Finalmente el capítulo 10, no por ser menos importante aborda un problema de la educación superior en Colombia y el mundo referido a la formación en la competencia de pensar críticamente en los estudiantes universitarios. Los y las autor@s plantean que es necesario comprender y analizar las diferentes construcciones que se tejen cuando se orientan acciones que conllevan a formar pensadores críticos que potencien cambios en la sociedad actual. Desde este marco diseñan una herramienta para el fortalecimiento del pensamiento crítico entre jóvenes escolarizados entre 14 y 18 años.

Estrategia didáctica para una innovación de la práctica docente en el área de lengua castellana

*Didactic strategy for the
innovation of teaching
practice in the spanish
language area*

- » **Marbel Gravini-Donado**
mgravinil@unisimonbolivar.edu.co
Universidad Simón Bolívar
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3972-5271>
- » **Carmen Ceballos Gómez**
cceballos000@hotmail.com
Universidad Simón Bolívar
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8369-5682>
- » **Andrea Corvacho Saltaren**
andrecorvacho@hotmail.com
Universidad Simón Bolívar
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8733-4489>
- » **Róbinson Peña Morán**
robinsonrpm@hotmail.com
Universidad Simón Bolívar
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6337-2245>

Resumen

El trabajo tuvo como objetivo caracterizar la práctica docente y las estrategias pedagógicas en el área de Lengua Castellana en el nivel de Básica Primaria de la Institución Educativa Departamental Cerro Blanco del municipio de Río Frio, Magdalena, con el fin de presentar lineamientos para el diseño de estrategias didácticas que permitan la innovación de la práctica docente en esta área. La metodología utilizada fue de tipo mixto, el diseño metodológico es estudio de caso y las técnicas utilizadas son el análisis documental, escala Likert y la observación estructurada. Para la interpretación y análisis de los resultados se utilizó el software SPSS y el NVIVO. La población estuvo conformada por 30 docentes de diferentes niveles y áreas del saber, con una muestra de 15 docentes del área de Lengua Castellana. Los resultados evidenciaron que las clases magistrales predominan y que requieren de mayor planificación y evaluación acordes con los referentes de calidad. Las conclusiones convergen en la necesidad de crear espacios de reflexión crítica, aplicar modelos innovadores, vincular los recursos a los procesos de enseñanza de acuerdo con los objetivos y necesidades y articular todos los componentes de la práctica dentro de las estrategias didácticas frecuentemente utilizadas.

Palabras clave: estrategia didáctica, innovación educativa, lengua castellana, práctica docente, propuesta pedagógica.

Abstract

A research is presented whose objective was to innovate the teaching practices through the design of didactic strategies in the area of Spanish Language in the level of Primary Basics. The methodology used in this research is mixed, the methodological design is a case study and the techniques used are documentary analysis, Likert scale and structured observation. For the interpretation and analysis of the results the SPSS and NVIVO software was used for greater reliability, the population was made up of 30 teachers who work in different levels and areas of knowledge of Educational Institution and with a sample of 15 teachers from the area of Spanish language. According to the results, it is necessary to create spaces for critical reflection, apply innovative models, link resources to teaching processes in accordance with the objectives and needs, articulate all the components of the practice within the teaching strategies frequently used. That the master classes require planning, evaluation and should be based on quality references. It became necessary to innovate teaching practices through a structured pedagogical proposal developing new methodologies based on teaching strategies and active learning that foster the development of skills, abilities, attitudes and competencies, empowering critical thinking, reading comprehension, interest in reading and the appropriation and construction of knowledge.

Keywords: didactic strategy, educational innovation, pedagogical proposal, spanish language, teaching practice.

INTRODUCCIÓN

Los problemas educativos actuales, deben abordarse desde una perspectiva amplia, compleja que conlleve al pensamiento crítico, reflexivo y transformador, por tanto, es pertinente desarrollar propuestas investigativas encaminadas a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de aula, a través del abordaje de temas y concepciones acerca de la práctica docente, las estrategias didácticas y la innovación educativa.

La educación como eslabón que integra los universos socio-culturales políticos y administrativos de la sociedad, debe contribuir en el desarrollo de modelos que garanticen el derecho a la educación desde una perspectiva integral, pertinente y prioritaria. Esta visión hace hincapié en la necesidad de brindar a todos la oportunidad de fortalecer sus potencialidades con miras a un futuro sostenible y a una existencia digna (UNESCO, 2015).

Lo anteriormente expuesto se evidencia en la educación colombiana que viene experimentando cambios en relación a la demanda de grupos sociales diversos en el sistema educativo y a los desafíos políticos y económicos del contexto. En ese sentido el Ministerio de Educación como ente rector, ha demarcado los principios institucionales de enseñanza-aprendizaje y las políticas de gobierno, que deben dar respuesta a los retos existentes en el ejercicio de educar a las nuevas generaciones del país.

Una de las problemáticas que vivencian las Instituciones Educativas, es el bajo rendimiento, que se ve reflejado en las

Evaluaciones externas o pruebas de Estado. Por eso es importante preguntarnos cuáles serían los aspectos que inciden en el proceso de enseñanza, para que los estudiantes logren aprendizajes significativos y alcancen las competencias requeridas en el nivel y área asignada.

Lo anterior motivó la necesidad de caracterizar y describir las prácticas docentes con el fin de establecer lineamientos para el diseño de estrategias didácticas innovadoras en el nivel de Básica Primaria en el área de lengua castellana como eje transversal de los procesos de enseñanza en las diferentes áreas del saber.

Para alcanzar los objetivos de esta investigación es necesario abordar los diferentes aspectos que inciden en la práctica docente tales como: Planeación de clase, ejecución del acto educativo, estrategias didácticas, innovación en el aula, evaluación del aprendizaje y clima de aula, desde una perspectiva conceptual soportada en autores que han realizado grandes aportes al campo de la educación.

Freire (2006) afirma que la práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer. El saber que indiscutiblemente produce la práctica docente espontánea o casi espontánea, “desarmada”, es un saber ingenuo, un saber hecho de experiencia, al que le falta el rigor metódico que caracteriza a la curiosidad epistemológica del sujeto.

Son diversos los aspectos que se deben tener en cuenta en la práctica docente garantizando un rol mediador dentro del

Estrategia didáctica para una innovación de la práctica docente en el área de lengua castellana

contexto de aula que garantice un ambiente físico agradable, con las condiciones básicas para el desarrollo de los procesos educativos. Así mismo, un ambiente basado en las relaciones socioafectivas, la participación, el respeto por las diferencias y el cumplimiento de compromisos mutuos que buscan la formación integral del ser humano. Para abordar este aspecto son relevantes los aportes de Martínez (1996a), quien define el clima de aula como:

Atmósfera o ambiente del aula como una cualidad relativamente duradera, no directamente observable, que puede ser aprehendida y descrita en términos de las percepciones que los agentes educativos del aula van obteniendo continua y consistentemente sobre dimensiones relevantes de la misma como son sus características físicas, los procesos de relación socioafectiva e instructiva entre iguales y entre estudiantes y profesor, el tipo de trabajo instructivo y las reglas, y normas, que lo regulan. Además de tener una influencia probada en los resultados educativos, la consecución de un clima favorable constituye un objetivo educativo por sí mismo. (p.118).

Se puede deducir que fundamentar la práctica docente en un clima de aula agradable garantiza el alcance de los logros y objetivos propuestos, por lo tanto, los diseños curriculares y metodológicos deben ser pensados desde las relaciones afectivas, el respeto por las reglas y normas conjuntamente establecidas y acordadas.

Los desafíos que propone la educación, se dan a inicios del siglo XX cuando se constituye una nueva ciencia basada en

el sujeto, la cultura y la sociedad. Es así donde los estudios se enfocan a ampliar los aspectos del lenguaje, la significación y la lingüística. Cabe destacar los aportes de Morin (1996), quien plantea una racionalidad abierta multidimensional debido a la creciente complejidad del mundo, lo que permite la creación de nuevos enfoques experimentales basados en los conocimientos y las ciencias complejas permitiendo que esos conocimientos permanezcan, se transformen y de origen a la transdisciplinariedad. De aquí la necesidad de crear currículos abiertos en las escuelas con temas que planteen problemas de investigación atendiendo a las diferentes áreas del conocimiento y creando estudiantes críticos capaces de generar conocimiento a través de experiencias significativas a través de sus sentidos y la percepción positiva del proceso de aprendizaje.

Morin (1996) también plantea la eliminación de barreras entre las ciencias exactas y las ciencias humanas como las ciencias sociales. Para lograrlo propone: constituir programas de estudios de carácter transdisciplinario que permitan obtener y generar conocimientos integrales, que tengan en cuenta los contextos sociales y culturales de cada comunidad capaz de generar un autoaprendizaje basado en ambientes problematizadores, muestra de subjetividad y colectividad con el fin de producir y formar desde una perspectiva crítica.

La educación propone nuevos desafíos que apuntan hacia una cultura transdisciplinaria en donde se amplíen los conocimientos de las diferentes disciplinas articulándolos con los diferentes contextos de aprendizaje. Hoy lo importante no es el objeto sino la relación que tienen las disciplinas entre sí a través

Estrategia didáctica para una innovación de la práctica docente en el área de lengua castellana

de sistemas abiertos, participativos, organizados, contextualizados, que permitan la calidad y nuevas posibilidades, es decir, una nueva forma de pensamiento.

En el contexto de aula se debe evidenciar la formación del docente, la utilización de estrategias didácticas acordes a los intereses de los estudiantes y la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, empleando estrategias dinamizadoras que acerquen al sujeto al saber disciplinar, desarrolle competencias y fomente procesos de pensamiento que le permitan a los estudiantes apropiarse y empoderarse de los conocimientos y asumir posiciones críticas, mediante actividades motivadoras.

Anijovich y Mora (2009) definen las estrategias didácticas como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, los objetivos y justificación del acto de enseñanza en particular. Evidencian que no hay distanciamiento entre estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje. Explican que los intereses de los estudiantes deben ser evidenciados en las estrategias de enseñanza.

Por su parte Díaz y Hernández (1999) mencionan que las estrategias, de enseñanza y de aprendizaje, que se encuentran involucradas en la promoción de aprendizajes significativos a partir de los contenidos escolares; aun cuando en el primer caso el énfasis se pone en el diseño, programación, elaboración y realización de los contenidos a aprender por vía oral o

escrita (lo cual es tarea de un diseñador o de un docente) y en el segundo caso la responsabilidad recae en el aprendiz.

En el proceso de planificación son muchos los aspectos que se deben hacer evidentes, entre los cuales, Díaz y Lule (1978) plantean el diseño y empleo de objetivos e intenciones de enseñanza, preguntas insertadas, ilustraciones, modos de respuesta, organizadores anticipados, redes semánticas, mapas conceptuales y esquemas de estructuración de textos, entre otros.

Observamos que conciben el aprendizaje como un proceso complejo que necesita retroalimentar, facilitar, proporcionar, volver a iniciar y que no termina. Es un proceso en el cual confluyen valores, actitudes, pensamientos, habilidades y que deben ser contextualizados.

Las estrategias didácticas hacen referencia a las actividades, métodos, momentos formativos y recursos que favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje durante la práctica docente. Trujillo (2012) muestra una estrategia de enseñanza basada en proyectos para el aprendizaje y desarrollo de competencias básicas. En este sentido comprender el trabajo de aula basado en proyecto significa un estilo de vida, una metodología diaria que se vivencia en las actividades y que requieren de una organización para lograr un aprendizaje efectivo basado en los principios de equilibrio entre la planificación, la flexibilidad y adaptación a nuevas situaciones, es el punto de partida de cualquier proyecto exitoso.

Estrategia didáctica para una innovación de la práctica docente en el área de lengua castellana

Freire (2006) afirma que saber enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción; el acto de enseñar está referido a crear las condiciones necesarias para que el estudiante indague, despierte la curiosidad y plantee preguntas, forjando un ser crítico, inquieto ante la tarea de enseñar y no la de transferir conocimientos. Las estrategias didácticas hacen referencia a las actividades, métodos, momentos formativos y recursos que favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje durante la práctica docente.

En relación a la innovación educativa, Imbernón (1996) afirma que “es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional” (p.46).

Ruiz (2013) define la innovación en la práctica del siglo XXI, como el compromiso de mejora y el servicio que se debe ofrecer a una institución, partiendo del presupuesto de que el compromiso nos involucra en una constante actitud de crítica constructiva y atención al hiato, a la distancia, entre nuestros objetivos y la percepción de nuestra realidad. Además, establece que la innovación puede ser definida, descrita e interpretada de diversas maneras según toda una pluralidad de ópticas que suelen utilizar distintos términos, tales como reforma, mejora, cambio, innovación y renovación.

Teniendo en cuenta lo anterior este estudio aporta a la caracterización de los aspectos básicos de un proceso de enseñanza

y aprendizaje, en particular en el área de lengua castellana, teniendo en cuenta que esta área es crucial para un aprendizaje pertinente y significativo.

METODOLOGÍA

Este estudio es de carácter mixto, la metodología mixta estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas.

El diseño metodológico de esta investigación es de estudio de caso que implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés.

Las técnicas utilizadas son el análisis documental, escala Likert y la observación estructurada. La primera técnica corresponde al análisis documental, que nos permite realizar búsquedas retrospectivas y recuperar el documento que necesitamos; se emplea como instrumento una matriz de análisis, que puede ser aplicada a cualquier situación o individuo que esté actuando como objeto de estudio. En la segunda, relacionada con el cuestionario, se establecen un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir, las cuales eran congruentes con el planteamiento del problema y se utiliza como instrumento la escala Likert, incorporando unos ítems en forma de afirmaciones o juicio ante los cuales se pide la reacción de los participantes. Por último, la observación estructurada, es una técnica de recolección de información fundamental en el proceso investigativo, haciendo uso de una lista de chequeo,

Estrategia didáctica para una innovación de la práctica docente en el área de lengua castellana

que se utiliza para evaluar un tema e identificar ventajas y problemas en busca de una solución.

La población objeto de estudio son 30 docentes integrados a los niveles de preescolar, básica y media adscritos a la IED Cerro Blanco y la muestra está representada en 15 docentes del área de Lengua Castellana del nivel Educación Básica Primaria de la citada Institución.

Es importante resaltar que este estudio se concibe en dos fases, una primera fase donde se caracteriza y se analiza la práctica docente y las estrategias didácticas para establecer lineamientos de una innovación en el área de lengua castellana, que es lo que se presenta en este capítulo y una segunda fase en la que se diseña, valida y se implementa la innovación que tendrá en cuenta los lineamientos aquí presentados.

RESULTADOS

Inicialmente se presenta el análisis y la interpretación de los datos cuantitativos en la escala Likert, y la guía de observación. Se utilizó como medida de tendencia central la media aritmética y como medida de dispersión o variabilidad la desviación estándar. De acuerdo a la variable sociodemográfica el 20 % de los docentes se encuentran laborando en el nivel preescolar, el 63,3 % en el nivel básica primaria, el 10 % en el nivel básica secundaria y sólo un 6,7 % en el nivel media vocacional.

Tabla 1
Aspectos básicos de la práctica docente

		Planeación de clase	Ejecución del acto educativo	Estrategia didáctica	Innovación en el aula	Evaluación del aprendizaje	Clima de aula
N	Válido	30	30	30	30	30	30
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
	Media	26,90	47,83	21,47	28,63	23,37	33,20
	Desviación estándar	1,936	4,094	2,097	4,056	3,801	2,618
	Mínimo	23	35	15	20	17	27
	Máximo	30	54	24	35	30	36

Fuente: Elaboración propia

En las categorías observadas, en el instrumento de recolección de información empleado, en la escala Likert, dentro de los principales hallazgos podemos decir que en planeación de clase el promedio entre los valores totales mínimos de 23 y máximos de 30 por agrupación de ítems es de 26,90, donde los datos se encuentran concentrados en relación a la media aritmética. En la segunda categoría correspondiente a ejecución del acto educativo, el promedio es de 47,83 entre los valores mínimos de 35 y máximos de 54, con una desviación estándar que refleja una dispersión un poco más alta. En la estrategia didáctica, el promedio es de 21,47 entre los valores mínimos de 15 y máximos de 24 y refleja una mayor concentración. En innovación en el aula el promedio es de 28,63 entre los valores mínimos de 20 y máximos de 35 con una dispersión más alta. En evaluación del aprendizaje el promedio de los datos arrojados es de 23,37 entre los valores mínimos de 17 y máximos de 30 con una mayor dispersión. En la última categoría de clima de aula, los datos se encuentran concentrados en relación a la media aritmética

Estrategia didáctica para una innovación de la práctica docente en el área de lengua castellana

con un promedio de 33,20 entre los valores mínimos de 27 y máximos de 36.

Tabla 2
Estrategias didácticas utilizadas en el contexto de aula

ESTRATEGIAS	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
Ilustraciones	5,27	0,868
Ejercicios de demostraciones	5,10	1,062
Lluvia de ideas	5,00	1,017
Aprendizajes basados en problemas	4,57	1,165
Preguntas intercaladas	4,50	1,009
Organizadores previos	4,40	1,163
Simulación	4,10	1,269
Métodos de proyectos	4,00	1,259
Aprendizajes mediados por TIC	4,00	1,531
Exposición oral del estudiante	3,87	1,613
Resúmenes	3,80	1,424
Cuadro comparativo	3,80	1,584
Mesa redonda	3,73	1,507
Clase magistral o expositiva	3,73	1,701
Juego de roles	3,73	1,721
Estado del arte	3,50	1,570
Sociodramas	3,47	1,306
Mapas conceptuales y redes semántica	3,37	1,866
Cuadro sinóptico	3,33	1,729
Línea de tiempo	3,20	1,324
Estudio de casos	3,17	1,642
Ensayo	2,87	1,655
Foro	2,63	1,426
Seminario	2,33	1,348

Fuente: Elaboración propia

En el análisis de las estrategias didácticas frecuentemente utilizadas por los profesores de educación preescolar, básica y media vocacional en las aulas de clase, en una escala de 1 a 6, donde 1 es nunca y 6 equivale a siempre, se halló que las estrategias didácticas casi siempre utilizadas por los docentes son las ilustraciones, ejercicio de demostración y la lluvia de

ideas. Con frecuencia utilizan el método de proyectos, el aprendizaje basado en problema, preguntas intercaladas, organizadores previos, simulación, método de proyecto y aprendizaje mediados por TIC. Así mismo mencionan que a veces utilizan el resumen, cuadro comparativo, mesa redonda, clase magistral o expositiva, juego de roles, estado del arte, sociodramas, mapas conceptuales y redes semántica, cuadro sinóptico, línea de tiempo, estudio de casos. Las estrategias que casi nunca utilizan los docentes son el ensayo, foro y el seminario.

Cabe resaltar que, en el análisis de las estrategias didácticas, la desviación estándar para las 24 citadas en la escala Likert, no supera los 2 puntos, lo que nos indica que todas estuvieron concentradas en relación a la media aritmética y de acuerdo a los valores mínimos y máximos.

En el instrumento de recolección de información empleado, en la Guía de observación, dentro de los principales hallazgos podemos decir que en planeación de clase el promedio entre los valores totales mínimos de 21 y máximos de 30 por agrupación de ítems es de 27,07, donde los datos se encuentran concentrados en relación a la media aritmética. En la segunda categoría correspondiente a ejecución del acto educativo, el promedio es de 46,33 entre los valores mínimos de 38 y máximos de 52, con una desviación estándar que refleja una dispersión un poco más alta. En la estrategia didáctica, el promedio es de 19,47 entre los valores mínimos de 14 y máximos de 23 y refleja dispersión entre los datos. En innovación en el aula el promedio es de 25,07 entre los valores mínimos de 19 y máximos de 35 con una dispersión más alta. En evaluación del aprendizaje el

Estrategia didáctica para una innovación de la práctica docente en el área de lengua castellana

promedio de los datos arrojados es de 21,93 entre los valores mínimos de 15 y máximos de 26 con una mayor dispersión. En la última categoría de clima de aula, los datos se encuentran dispersos en relación a la media aritmética con un promedio de 31,27 entre los valores mínimos de 24 y máximos de 36.

Cabe resaltar que en el análisis de la guía de observación los datos se encuentran más dispersos en 5 de 6 categorías y solo en planeación de clase los datos se encuentran concentrados en relación a la media aritmética.

Tabla 3
Estrategias didácticas utilizadas por los docentes observados

Estrategias	Media	Desviación estándar
Línea de tiempo	2,00	0,000
Foro	2,00	0,000
Cuadro comparativo	1,87	0,352
Sociodramas	1,87	0,352
Seminario	1,87	0,352
Cuadro sinóptico	1,80	0,414
Estudio de casos	1,80	0,414
Ensayo	1,80	0,414
Juego de roles	1,67	0,488
Estado del arte	1,67	0,488
Métodos de proyectos	1,66	0,488
Aprendizajes basados en problemas	1,60	0,507
Simulación	1,60	0,507
Aprendizajes mediados por TIC	1,60	0,507
Organizadores previos	1,53	0,516
Mesa redonda	1,53	0,516
Exposición oral del estudiante	1,47	0,516
Mapas conceptuales y redes semántica	1,47	0,516
Resúmenes	1,13	0,352
Clase magistral o expositiva	1,13	0,352
Ejercicios de demostraciones	1,00	0,000
Lluvia de ideas	1,00	0,000
Preguntas intercaladas	1,00	0,000
Ilustraciones	1,27	0,458

Podemos determinar que las estrategias didácticas utilizadas por los docentes de Lengua Castellana son variadas y entre las más utilizadas podemos encontrar Clase magistral o expositiva, Ejercicios de demostraciones, Lluvia de ideas, Preguntas intercaladas y las Ilustraciones. Se puede evidenciar que se les permite la participación a los estudiantes involucrándolos de manera activa en su proceso de aprendizaje, así mismo los recursos visuales juegan un papel importante para construir aprendizajes y desarrollar proceso de enseñanza. Dentro de las estrategias menos utilizadas están Línea de tiempo, Foro, Cuadro comparativo, Sociodramas, Seminario y los Cuadros sinópticos, las cuales deben vincularse al desarrollo del área de lengua castellana, ya que permiten el desarrollo de habilidades propias del área, como desarrollar procesos de pensamiento y competencias comunicativas.

De acuerdo al análisis documental realizado se puede afirmar que los Lineamientos Curriculares y los Derechos Básicos de Aprendizaje deben de estar contenidos dentro del plan de área para guiar las acciones pedagógicas en favor de las prácticas docentes, así mismo representa una innovación educativa el plan de área actualizado aunque falta fortalecer aspectos de la evaluación y replantear estrategias didácticas propias del área de Lengua castellana que potencien las habilidades comunicativas, las competencias disciplinares y por ende los procesos de enseñanza.

LINEAMIENTOS PARA UNA PROPUESTA DE ESTRATEGIA INNOVADORA

- Teniendo en cuenta los resultados encontrados se plantea que, para innovar en la práctica docente en el área de

Estrategia didáctica para una innovación de la práctica docente en el área de lengua castellana

lengua castellana, es necesario diseñar estrategias didácticas que promuevan de una manera lúdica aprendizajes significativos con el fin de desarrollar las competencias comunicativas, especialmente la comprensión crítica de lo que se lee. Por tanto, se propone que para llevar a cabo una innovación en la práctica docente del área de lengua castellana en este nivel de básica primaria se debería tener como guía los siguientes objetivos:

- Desarrollar estrategias didácticas de enseñanza que tengan en cuenta el nivel de aprendizaje en cada una de las competencias del área.
- Fortalecer las competencias y habilidades comunicativas a través de acciones lúdicas creativas que potencializan el pensamiento crítico.
- Potenciar en los estudiantes habilidades, capacidades y actitudes fundamentadas en la lectura, la imaginación, la creatividad y la comunicación.

A partir de estos objetivos que se convierten en lineamientos, se diseñará en una segunda fase de esta investigación una metodología que favorezca el aprendizaje de la lengua castellana.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Al revisar los resultados de esta investigación se pueden inferir los siguientes pensamientos:

Para analizar las estrategias didácticas en favor de las innovaciones y el mejoramiento de las prácticas docentes resulta

necesario mencionar que los docentes de la Institución Educativa Cerro Blanco conciben sus prácticas como un proceso de vocación donde comprometen todas sus capacidades, valores, actitudes, aptitudes y su experiencia personal y profesional a disposición de la formación de los estudiantes.

Se evidencia que la práctica pedagógica está orientada por los procesos de planeación de clases, las estrategias didácticas y el clima de aula, aspectos fundamentales que conllevan a lograr los objetivos y metas propuestas, tal como lo mencionan Anijovich y Mora (2009). Es importante planificar las acciones que se realizarán, determinando el proceder metodológico y estratégico en favor de los procesos, igualmente se recomienda realizar los procesos de evaluación y retroalimentación brindándoles la importancia requerida tal como lo plantean los autores, aspectos que se deben fortalecer en la práctica de los docentes participantes.

Las estrategias didácticas en el aula de clase determinan el procedimiento metodológico y sistemático organizado que deben realizar los docentes para alcanzar los objetivos previamente definidos, como lo mencionan Díaz y Hernández (1999), haciendo referencia a la responsabilidad de los docentes de diseñar, programar, elaborar y desarrollar contenidos que impacten en los estudiantes logrando un aprendizaje significativo. De acuerdo con la investigación podemos decir que los docentes solo realizan la etapa de diseñar y programar las estrategias, ya que no se utiliza un material didáctico altamente significativo que genere un impacto en los estudiantes y esté de acuerdo a las necesidades y a su desarrollo, por consiguiente,

no se alcanza a innovar. Se recomienda que los docentes construyan materiales y estrategias educativas basados en las necesidades y diferentes ritmos de aprendizaje de sus estudiantes.

En este mismo sentido Díaz y Lule (1978) hacen referencia a la importancia de vincular estas estrategias a cualquier momento dentro del proceso de enseñanza, tales como: preguntas insertadas, ilustraciones, modos de respuesta, organizadores anticipados, redes semánticas, mapas conceptuales y esquemas de estructuración de textos, entre otros, haciendo referencia a la clasificación de estrategias de enseñanza que resulta indispensable para llevar a cabo el acto de educar. De acuerdo con la investigación podemos inferir que las ilustraciones representan una de las estrategias didácticas casi siempre utilizadas por los docentes y que según el autor representan visualmente los conceptos, objetos o situaciones que le permiten a los estudiantes activar el conocimiento estableciendo relación con una nueva información, al igual que las lluvias de ideas, estrategia que es la más utilizada por los docentes.

Por el contrario, los mapas conceptuales, redes semánticas y cuadros sinópticos definidos por el autor como: la representación gráfica de esquemas de conocimiento, son utilizados con poca frecuencia dentro del proceso de enseñanza, evidenciando que la información a aprender requiere de una organización simple en la cual se establezcan conexiones básicas entre la información nueva y los mecanismos de representación para aprenderla atendiendo a la significatividad de la misma y el contexto.

El foro y el seminario representan una de las estrategias didácticas que casi nunca utilizan los docentes dentro de la enseñanza y constituye una técnica de enseñanza basada en el trabajo en grupo o colectivo, lo que evidencia que no se promueven espacios que faciliten el intercambio de ideas, la participación activa de los estudiantes y la autonomía sobre los procesos de aprendizaje.

Dentro de las estrategias utilizadas con frecuencia por los docentes podemos determinar el método de proyectos el cual potencializa habilidades y conforma una innovación dentro de la educación, en la que se prepara al estudiante para dar solución a problemáticas reales, tal como lo plantea Trujillo (2012) haciendo referencia al desarrollo de competencias básicas. Esto requiere de la participación activa y crítica de los estudiantes, que mediante el proceso de planificación por parte de los docentes se logra vincular la integración curricular, la evaluación continua, la cualificación docente y el desarrollo de la investigación en favor de un proyecto determinado basado en los intereses particulares de la comunidad educativa.

Las estrategias didácticas en el área de Lengua castellana conforman un eje transversal inherente al proceso educativo y se define como un campo de construcción de conocimiento basado en la enseñanza y aprendizaje de la misma, es decir permite el manejo del contenido disciplinar y el desarrollo de competencias. De acuerdo con los resultados se puede inferir que las estrategias didácticas utilizadas en las diferentes disciplinas atienden a un objetivo en particular propio del área que se enseña y no al desarrollo de competencias comunicativas,

Estrategia didáctica para una innovación de la práctica docente en el área de lengua castellana

lo que implica la necesidad de vincular un currículo básico integrado, como lo plantea Morin (1996), a través de sus aportes a la pedagogía de la complejidad en la cual se determina la transdisciplinariedad como un reto de la educación y el cual plantea los procesos de integración curricular con diseños metodológicos constituidos en la esencia propia de las asignaturas.

La gestión del clima de aula es relevante para lograr en los estudiantes aprendizajes significativos donde se propicie el protagonismo y las condiciones necesarias para llevar a cabo procesos de calidad basados en la interacción socioafectiva fundamentada en el respeto por las diferencias, la participación activa, el liderazgo y acciones de cooperativismo, un ambiente agradable, en el cual se establecen normas que guían y condicionan el actuar metodológico de los docentes, permitiendo el alcance de los objetivos, como lo menciona Martínez (1996b), haciendo referencia a tres aspectos fundamentales de la gestión del clima de aula tales como: las relaciones socioafectivas, las características físicas y el trabajo instructivo. Dichas acciones favorecen el contexto escolar y la sana convivencia.

Entre los aspectos estudiados podemos determinar que no hay continuidad entre el proceso de planeación de clase y la ejecución del acto educativo, lo que claramente incide en el bajo desempeño académico de los estudiantes y en la realización de prácticas educativas poco motivadoras. Es decir, la planeación se convierte en un requisito con el cual se cumple ante las directivas de la Institución. El desarrollo del acto educativo debe ser como lo plantea Freire (2006): Saber que enseñar

no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción, es decir establecer condiciones, que lleven a confrontar ideas, motivar, orientar la disciplina de tal manera que el estudiante cree, se apropie y participe activamente de su proceso de aprendizaje donde se observe un proceso coherente entre lo planeado y lo ejecutado.

Las transformaciones y cambios en el sistema educativo o contexto escolar hacen referencia a las innovaciones educativas que son asumidas por la comunidad educativa y en particular por el docente con el fin de transformar y dinamizar el acto educativo y alcanzar resultados, para lo cual se requiere una actitud de cambio como lo mencionan diversos autores, en especial Imbernón (1996), quien considera que esa actitud se refleja en brindar propuestas, indagar y cambiar los contextos, las instituciones y las prácticas, dando soluciones trascendentales a problemáticas educativas. Por el contrario, se aprecia que los docentes no tienen una actitud positiva frente al cambio, es decir que aún se encuentran en una zona de confort que no les permite experimentar nuevas posturas frente a los procesos de enseñanza aprendizaje, ni asumir retos que conlleven a usar las TIC como recurso mediador de los procesos de aprendizaje, ni desarrollar proyectos que promuevan la creatividad y la investigación. Así lo menciona Rosales (2014), haciendo alusión a vincular los medios audiovisuales y tecnológicos a los procesos formativos facilitando el aprendizaje y basándose en las necesidades y pasiones de los estudiantes que potencialicen los procesos de pensamiento a través de la creatividad y la imaginación.

Estrategia didáctica para una innovación de la práctica docente en el área de lengua castellana

La evaluación, entendida por el Ministerio de Educación Nacional a través de los Lineamientos curriculares, consiste en hacer seguimiento, de manera permanente, de las acciones desarrolladas y de los saberes construidos. Es importante en esta fase comparar los avances del proyecto respecto a lo que se planificó, de este modo se podrán realizar ajustes y profundizar sobre aspectos que lo requieran. Aún se observa que los procesos de evaluación solo se limitan a la verificación de los conocimientos, es decir evaluar solo conocimiento, hay que tener en cuenta actitudes, valores, destrezas, hábitos con el fin de cambiar ante los estudiantes esa perspectiva de evaluación para convertirla en una estrategia didáctica que promueva oportunidades de aprendizajes basada en aspectos fundamentales como lo son la identificación de dificultades y fortalezas que den lugar a planes de mejoramiento contextualizados, pertinentes y de gran relevancia para los estudiantes.

La evaluación comprende realizar procesos de coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación para llegar a una evaluación formativa que no se limita solo a un instrumento escrito. Se deben aplicar diferentes instrumentos de evaluación didáctica que mejoren las estrategias metodológicas y los procesos de transformación del aprendizaje.

Los alcances de este estudio investigativo son de gran valor para la comunidad educativa de la Institución Cerro Blanco ya que comprenden una visión amplia y fundamentada de la problemática que vivencia y una propuesta metodológica contextualizada y basada en las dificultades que se evidencian en el desarrollo diario de la práctica pedagógica.

Con este estudio se inicia un proceso de transformación e innovación educativa que comprende realizar investigación a través del acto educativo, asumiendo un reto fundamental de la educación, que busca mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de estrategias didácticas pertinentes, relevantes y eficientes que logren trascender los contextos de aula y desarrollar en los estudiantes competencias y aprendizajes altamente significativos.

Así mismo, esta primera fase del estudio brinda los lineamientos a la Institución educativa para diseñar una metodología renovadora que garantice el desarrollo de habilidades comunicativas, que puedan ser acogidas por los docentes que buscan tener un gran impacto en su proceso de enseñanza y por consiguiente mejorar las prácticas educativas. Por tanto, este estudio no finaliza aquí, puesto que se está construyendo a partir de los resultados encontrados una metodología innovadora que tenga en cuenta los fundamentos teóricos y la caracterización del contexto y la población aquí abordada, y que luego de ser aplicada, se puedan socializar los resultados a través de una publicación científica.

Los procesos educativos en Colombia constantemente están en transformación buscando la calidad, siguiendo el reflejo de países desarrollados y con alto nivel académico que buscan optimizar la calidad de vida a través de los procesos de enseñanza aprendizaje, los cuales deben ser ajustados a las condiciones sociales y problemáticas contextualizadas con el fin de determinar políticas públicas y definir programas y proyectos que atiendan las necesidades de los estudiantes, de sus familias y de la sociedad en general.

Estrategia didáctica para una innovación de la práctica docente en el área de lengua castellana

En esta línea, se diseñó y proyectó una estrategia didáctica innovadora la cual supone una relación armónica en el desarrollo de las prácticas docentes, la utilización de estrategias didácticas y la innovación educativa para la formación integral de los estudiantes, en la cual se facilitan las oportunidades de aprendizaje dinámico, motivador, que responde a los nuevos estilos de aprendizaje de los estudiantes y a la vinculación de recursos pertinentes para llevar a cabo dicho acto educativo metodológicamente estructurado.

De acuerdo con los objetivos planteados podemos inferir:

La caracterización de las prácticas docentes en el nivel Básica Primaria muestra la necesidad de crear espacios de reflexión crítica para avanzar hacia una cultura innovadora que aún no está presente en la Institución.

Las respuestas de los docentes evidencian aspectos determinantes en la aplicabilidad de los modelos innovadores, es decir que los docentes no están preparados, ni capacitados para la utilización de los recursos tecnológicos y les da temor enfrentarse a estos, al igual que utilizarlos y vincularlos en el desarrollo de la enseñanza en su día a día. Además, el uso de los recursos tecnológicos implica disponibilidad, propuesta pedagógica y el conocimiento de los profesores. Vincular estos aspectos ofrece la posibilidad de ajustar las actividades escolares de acuerdo con los objetivos y necesidades del contexto de aula.

Describir las prácticas docentes deja claro que innovar va más allá de diseñar planes curriculares formativos y estructurados, lo que implica investigar, desarrollar y reprogramar.

Es importante destacar que el clima de aula y las relaciones interpersonales constituyen el aspecto social, comunicativo y colaborativo en favor del mencionado proceso.

De acuerdo con la investigación realizada el uso de las estrategias didácticas en las aulas de clases y el desarrollo de prácticas adecuadas y pertinentes no apunta a desarrollar procesos de innovación educativa, por lo tanto resulta significativo implementar nuevas metodologías que de acuerdo con la descripción de las prácticas docentes estén basadas en los fundamentos que establece el Ministerio de Educación y el ser como docente, que trasciendan al logro de los objetivos formativos basados en los cambios.

La planeación de clases y la ejecución no llevan una articulación directa, lo que se evidenció en la caracterización de prácticas mecánicas, es decir la transformación y reflexión entre la teoría y la práctica no constituye un elemento integrador, por lo tanto, el análisis comprensivo a través de las metodologías, las técnicas, las estrategias y la evaluación requieren de actualización, modernización y ajustes continuos de acciones propias.

Las estrategias didácticas deben impactar en el aprendizaje de los estudiantes y requieren de aspectos básicos e importantes como la planificación y la evaluación que permitan la vinculación de diversos elementos donde el estudiante se considere el agente activo. Es importante mencionar que cada área del saber específico tiene una didáctica y debe ser relacionada con los intereses de los estudiantes para promover el pensamiento crítico, la reflexión y las competencias.

Estrategia didáctica para una innovación de la práctica docente en el área de lengua castellana

De acuerdo con los resultados se observa que las estrategias didácticas son instruccionales, es decir un conjunto de instrucciones que llevan un seguimiento de acuerdo a los momentos de la clase y están previamente planificados en los cuales se determinan objetivos y metas de aprendizajes. Por consiguiente, no se logran los resultados esperados ya que no se aplican reflexivamente metodologías didácticas propias de cada área del saber, de cada campo específico, que tienen una estructura de pensamiento y un lenguaje propio. Mediante estrategias didácticas generales no se llega al logro esperado.

Las estrategias didácticas basadas en la motivación preparan a los estudiantes para su proceso de aprendizaje, colocándolo en una actitud positiva que le permita asimilar y construir conocimientos. El docente debe crear condiciones que promuevan la motivación. Teniendo en cuenta los resultados de la investigación se evidenció que poco se tiene en cuenta en la ejecución del acto educativo de los docentes de la institución (Maury, Marín, Ortiz Padilla & Gravini, 2018).

Las estrategias didácticas más utilizadas por los docentes son aquellas que permiten desarrollar los contenidos de las diferentes disciplinas, señalando la importancia de la asignatura, el tema tratado y los objetivos a alcanzar, creando expectativas en los estudiantes y teniendo en cuenta sus intereses, involucrando elementos visuales, táctiles y auditivos.

La clase magistral es una de las estrategias didácticas más utilizadas por los docentes, y que resulta práctica y sencilla a la hora de su planeación y ejecución; así mismo es uno de los métodos que constantemente se refleja en la experiencia profesional del

docente, pero requiere un alto nivel de compromiso y seriedad en los participantes. Igualmente resulta una limitante para aquellos estudiantes que requieren un estilo de aprendizaje más práctico, dinámico y flexible. Esta estrategia didáctica es catalogada como tradicional ya que no logra desarrollar procesos de retroalimentación y la participación activa de los estudiantes.

Diseñar una estrategia didáctica en el área de lengua castellana supone un proyecto transversal para la Institución en la cual se brindan aspectos metodológicos, didácticos y pedagógicos para desarrollar el pensamiento crítico y habilidades de lectura y escritura como eje esencial para las diferentes áreas del conocimiento

En conclusión, se puede afirmar que el desarrollo de estrategias didácticas innovadoras para mejorar los procesos de enseñanza debe ser abordado desde la práctica docente mediante la transformación contextualizada acorde a situaciones específicas, atendiendo a elementos transcendentales en la ejecución del acto educativo como lo son: la planeación, el acto de enseñar, las estrategias didácticas, la innovación, la evaluación del aprendizaje y el clima de aula.

Estos procesos de investigación son muestra del interés que tiene la comunidad docente por investigar y mejorar sus condiciones desde fundamentos teóricos que apuntan a mejorar los resultados de la educación mediante prácticas adecuadas de enseñanza que garanticen transformaciones y cambios en el ámbito educativo.

Estrategia didáctica para una innovación de la práctica docente en el área de lengua castellana

Por último, los resultados alcanzados confirman la necesidad de adaptar las estrategias didácticas de enseñanza, a los procesos educativos permitiéndole a los docente ajustar su labor a diversas situaciones, debido a que no existe un estilo de enseñanza único para todos los alumnos, y por lo tanto se requieren diversas actividades de motivación y académicas basadas en estrategias didácticas innovadoras que permitan equilibrar las oportunidades de aprendizajes frente a las metas propuestas. Esta tarea no solo implica la planeación de clases, sino también el seguimiento continuo a los procesos cognitivos y se requiere de evaluar, para optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula de clases.

Es importante el contenido disciplinar a la hora de definir una estrategia de enseñanza; recordemos que todo docente, en cada situación y en relación con los contenidos curriculares, tendrá que tomar sus propias decisiones, hacer sus hipótesis de trabajo, elaborar una secuencia de actividades, observar, sacar conclusiones y volver a empezar. Pero no los dejamos solos en este camino que entendemos por buenas prácticas de enseñanza. Hemos señalado que la buena enseñanza es aquella con intencionalidades definidas y explícitas, que promueve la interacción entre los alumnos y los docentes, y entre los propios alumnos, y que transcurre en un espacio, tiempo y en un contexto socioeconómico determinado. Es aquella en la que un docente, apelando a ideas o a recursos nuevos o existentes, encuentra un sentido, un para qué de ese hacer, lo lleva a la práctica, recupera de modo reflexivo lo que ocurrió y puede pensar en mejorar futuras acciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich, R., & Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Díaz, F. y Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Díaz, F., & Lule, M. (1978). Efectos de las estrategias preinstruccionales en alumnos de secundaria de diferentes niveles socioeconómicos. *Enseñanza*, 31(2), 14.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Imbernón, F. (1996). *En busca del discurso educativo: la escuela, la innovación educativa, el currículum, el maestro y su formación*. Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.
- Martínez Muñoz, M. (1996a). *La orientación del clima de aula. Investigación sobre el desarrollo de una investigación*. Tesis doctoral. Barcelona.
- Martínez Muñoz, M. (1996b). *El clima de la clase*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Maury Mena, S. C., Marín Escobar, J. C., Ortiz Padilla, M., & Gravini Donado, M. (2018). *Competencias genéricas en estudiantes de educación superior de una universidad privada de Barranquilla Colombia, desde la perspectiva del Proyecto Alfa Tuning América Latina y del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN)*. Recuperado de: <http://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/1976>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Colombia.

Estrategia didáctica para una innovación de la práctica docente en el área de lengua castellana

- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *DBA, Derechos Básicos de Aprendizaje*. Versión 2. Panamericana Formas e Impresos S.A. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie Lineamientos Curriculares de lenguaje*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf
- Morin E. (1996). Por una reforma del pensamiento. *Correo de la UNESCO*. Febrero de 1996. p.31. Editora de la UNESCO: París. Francia. 1996.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura -UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* Recuperado de: [Unesdoc.unesco.org/imagenes/0023/002326/232697s.pdf](http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0023/002326/232697s.pdf).
- Rosales López, C. (2014). Análisis de experiencias de innovación educativa. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 31(2), 45-68. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/11626>
- Ruíz, J. (2013). *Cómo mejorar la institución educativa. Evaluación de la innovación y del cambio educativo*. 2da edición. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Trujillo Sáez, F. (2012). Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. *Revista Eufonía-Didáctica de la Educación Musical*, 55, 7-15.

Cómo citar este capítulo:

Gravini-Donado, M., Ceballos Gómez, C., Corvacho Saltaren, A. y Peña Morán, R. (2020). Estrategia didáctica para una innovación de la práctica docente en el área de lengua castellana. En: M. E. Ortiz Padilla, R. Rubio Castro, R. Soto Varela, M. Barros Moncada y M. Barrios Fontalvo (Edit) *Innovación educativa en contexto una mirada a la práctica docente desde la academia Tomo II*. (pp.15-45) Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

Gamificación como estrategia didáctica innovadora para el mejoramiento de la práctica docente

Gamification as an innovative didactic strategy for the improvement of teaching practice

- » **Olga Hill-González**
howiloveyoulord@hotmail.com
Universidad Simón Bolívar
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6531-337X>
- » **Marisela Polo-Valencia**
mariselapolo2@hotmail.com
Universidad Simón Bolívar
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2445-1055>
- » **Alejandro Toro-Valencia**
ojelat@hotmail.com
Universidad Simón Bolívar
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-2792>
- » **Marbel Gravini-Donado**
mgravinil@unisimonbolivar.edu.co
Universidad Simón Bolívar
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3972-5271>

Resumen

El objetivo de esta investigación fue caracterizar la práctica docente y las estrategias didácticas de los profesores de Institución educativa Juan Manuel Rudas del municipio de Remolino, Magdalena, en las áreas básicas y en los diferentes niveles. Posteriormente se pretendió a partir de los resultados encontrados, diseñar una propuesta de innovación en el área de inglés con el fin de dinamizar el aprendizaje de esta que ha sido desmotivante para la mayoría de los alumnos. El enfoque metodológico utilizado en esta investigación fue el método mixto. Los resultados encontrados evidenciaron que los docentes no son innovadores en su clase y que pocos utilizan estrategias que permitan el aprendizaje significativo, siendo más utilizadas las clases magistrales y las demostraciones. Estos resultados permitieron dar un diagnóstico de los procesos de enseñanza en la institución y sirvan de referente para que los docentes se concienten de innovar. En cuanto al área de inglés se muestra la necesidad que los docentes enseñen desde una perspectiva innovadora que motive a los estudiantes a apropiarse de los conocimientos de una segunda lengua, con el fin de adquirir habilidades comunicativas del idioma inglés utilizando las tecnologías de la comunicación y la información, a través de la gamificación.

Palabras clave: estrategias didácticas, gamificación, innovación, práctica docente.

Abstract

The objective of this research was to define the teaching practice and didactic strategies of the teachers of the Juan Manuel Rudas Educational Institution of the municipality of Remolino, Magdalena, in the different areas and levels. From the results found, the aim was to design an innovative proposal for the English area in order to boost learning in this area, which has been demotivating for the majority of students. The methodological approach used in this research was the mixed method. The results found showed that teachers are not innovative in their class and that only a few use strategies that allow significant learning, with magisterial classes and demonstrations being used more frequently. These results allowed a diagnosis of the teaching processes in the institution and these will serve as a reference for teachers to be aware of innovation. In the area of English, the need for educators to teach from an innovative perspective that motivates students to appropriate the knowledge of a second language, in order to acquire communicative skills of the English language using communication and information technologies, through gamification.

Keywords: didactic strategies, gamification, innovation, teaching practice.

INTRODUCCIÓN

La educación debe ser una de las apuestas fundamentales del gobierno colombiano; los esfuerzos en esta área representan un gran desafío que no ha sido para nada fácil de llevar y lograr y debido a ello, se han emitido diversos decretos, programas y planes de acción, que propendan una educación de calidad, convirtiéndola en un compromiso de todos los colombianos y uno de los principales temas de la agenda pública. Sin embargo, la realidad nos trae una serie de situaciones que dificultan la obtención de buenos resultados en esta búsqueda de formar individuos con una excelente educación. Uno de los retos que demanda el mundo globalizado para lograr dicha excelencia y ser competitivos laboralmente es la adquisición de una segunda lengua. Hoy día ser bilingüe es casi una condición necesaria para lograr la movilidad social a través de la educación. Si bien es cierto, nos enfrentamos a alumnos bastante homogéneos en cuanto a conocimientos específicos, y también con respecto a los “no saberes” en el área de Inglés, la mayoría llega con muy poca o nula preparación en la secundaria, lo cual puede asociarse con la no inclusión en el currículo desde la educación primaria. Sumado a esto, y que es lo que se aborda en este trabajo, se debe reconocer que desafortunadamente, la mayoría de las instituciones educativas públicas y sobre todo rurales, aun se sigue enseñando bajo métodos tradicionales, prácticas rutinarias, carentes de propósitos fundamentales de la enseñanza, que inconscientemente provocan en los estudiantes una apatía y rechazo por las diferentes asignaturas e incluso a la deserción escolar.

No obstante, para los estudiantes aprender el idioma inglés se ha convertido en una dificultad, debido a las pobres estrategias didácticas y metodológicas, a la falta de recursividad de una mayoría de docentes y sobre todo el poco interés que tiene esa asignatura al no mostrar de manera más realista las ventajas que se tienen al aprender una segunda lengua (Fandiño, Bermúdez y Lugo, 2012).

ESTADO DEL ARTE

La calidad en la educación es una exigencia que remite a la necesidad de crear entornos escolares dignos y adecuados para lograr una sociedad capaz de hacer frente a los retos actuales. Comunicar ideas, entender y valorar la cultura de otros individuos, aparte de la propia, es una aptitud esencial de seres competentes en la era actual. En el proceso comunicativo, la noción y manejo adecuado de estructuras lingüísticas es fundamental; mayor aún, en el aprendizaje de una lengua extranjera que, además de haberse convertido en una exigencia social, es ya considerado por organismos internacionales un derecho lingüístico del ser humano (UNESCO, 2003).

De ahí la importancia de combinar y conectar metodologías y estrategias pertinentes que conlleven a generar prácticas docentes con sentido y que repercutan en acciones de cambio, que den como resultado estudiantes idóneos, habilidosos, talentosos y capaces de moverse conscientemente en un mundo globalizado como el de hoy.

En ese sentido esta investigación, no solo tuvo en cuenta las prácticas docentes del área de inglés, sino que se buscó

Gamificación como estrategia didáctica innovadora para el mejoramiento de la práctica docente

diagnosticar la situación de todas las áreas y de todos los niveles, con respecto a las variables de práctica docente y estrategia didáctica teniendo en cuenta que debe ser toda la escuela la que reflexione sobre su quehacer y no solo un área en particular, apoyándose en lo planteado por Davini (2002) quien menciona que las escuelas son espacios de formación tanto para alumnos como docentes, por lo que es necesario procurar generar ambientes propicios para este proceso. Añade Bolaños y Molina (2017) que las interacciones estudiante-docente se deben dar en un clima o ambiente que motive esas relaciones de manera cordial y desestresante, más allá de las cuatro paredes que delimitan el espacio de enseñanza. Por tanto se consideró necesario analizar toda la institución educativa para luego enfocarse en un área que sería objeto de innovación.

Las estrategias didácticas según De La Torre (2005), son definidas como técnicas que permiten que un proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle de manera eficiente, y están compuestos por elementos que se encuentran en constante interacción, como los son: los docentes, alumnos, contenidos, contexto de aprendizaje y las estrategias metodológicas.

Otra de las definiciones de estrategia didáctica considerada es la de un proceso planificado de la enseñanza aprendizaje en donde se elige la técnica y actividades a desarrollar en búsqueda de lograr los objetivos planteados (Sirvent, 2010).

Siempre se ha hecho referencia al uso de estrategias para garantizar la efectividad en la comunicación; por lo tanto, es pertinente considerar en qué medida los procesos pedagógicos

prevén su aprovechamiento o brindan algún tipo de orientación al estudiante para descubrir alternativas que faciliten el desarrollo de su competencia comunicativa. El propósito de la instrucción en el uso de las estrategias es, desde el punto de vista del enseñante, ayudar a los aprendices a mejorar las habilidades lingüísticas con un método sistemático que les ayude a desarrollar y a refinar las destrezas del aprendizaje, por lo que el entrenamiento del individuo como “aprendiz” debería estar integrado en el entrenamiento lingüístico (Larsen-Freeman y Long, 1994).

Para los docentes de IED Juan Manuel Rudas las estrategias corresponden a un aspecto más de la planeación, pero no a un proceso fundamental de la práctica docente que permite el afianzamiento de los conocimientos.

El propósito de todo educador de lengua extranjera, es que el alumno se apropie de diversas prácticas sociales del lenguaje de tal forma que le permitan satisfacer sus necesidades comunicativas y desarrollar al mismo tiempo diversas estrategias de aprendizaje, además de la aceptación y conexión con la existencia de otras culturas.

Así, Litwin (1997), explica que el soporte informático permite la incorporación de otras estrategias novedosas para favorecer la comprensión en tanto permite utilizar variadas formas perceptivas, figurativas y no figurativas, textuales y musicales, animaciones, etc., sin perder de vista la estructura del campo de conocimiento de que se trata. Existe una necesidad de relacionar la pedagogía con la tecnología.

Gamificación como estrategia didáctica innovadora para el mejoramiento de la práctica docente

Con respecto a la incorporación de estrategias novedosas, un componente de innovación permite dinamizar y mejorar el clima de aula, las estrategias y por ende optimizar las prácticas docentes, sin embargo, los docentes de la institución en mención, obvian el uso de estrategias innovadoras que les permitan acceder a una educación de calidad como resultado de los procesos de planificación, tal y como lo afirman Blanco y Messina (2002).

Frente a la reflexión que implica hoy en día la visión con relación a la práctica docente Chávez y Ramírez (2017), expresan que la acción reflexiva permite interpretar y superar las rutinas, implementando un control más racional sobre las situaciones del aula, y así mejorar y reforzar la práctica cotidiana.

A través de la práctica, los docentes articulan y conjugan diversos saberes provenientes de su formación disciplinar profesional, curricular, de su experiencia adquiridos y construidos a lo largo de su vida y de su recorrido profesional; en este sentido Davini (2012) señala la importancia de reconocer el entramado de relaciones desde las cuales construyen las prácticas los docentes: los saberes, el tiempo y el trabajo.

Así los saberes de los docentes acerca de la enseñanza, proviene de su experiencia como alumnos y a partir de esta construyen y reconstruyen sus prácticas en el aula, a través de, un permanente movimiento de continuidad y rupturas con las teorías y perspectivas.

Dentro de las investigaciones llevadas a cabo, Carvajal-Portuguez, (2013) en su propuesta innovadora en la enseñanza

del inglés, coloca al alumno a tener un papel más activo en su aprendizaje, discutiendo y practicando el idioma en situaciones diseñadas por el docente que sean reales a su entorno y cotidianidad.

De igual forma, Bejarano-Alzate (2016) realiza en Chile una investigación enfocada hacia la enseñanza del inglés a través de la pedagogía por proyectos. Esta metodología intenta cambiar la forma de presentar y dirigir el aprendizaje de los educandos, convirtiéndose en un verdadero trabajo para y por ellos; por su parte, la investigación de Castillo et al. (2016), incluye el concepto de gamificación como estrategia de aprendizaje y así mismo indaga sobre el impacto del aprendizaje del inglés en los estudiantes, usando los videojuegos como estrategia metodológica.

Por su parte, Muñoz-Cortez (2013), en su investigación busca caracterizar el portafolio digital de aprendizaje y su contribución al desarrollo de la competencia comunicativa en inglés; describe las competencias de la lengua inglesa que se desarrollan en las tareas de portafolio, explica las características de las TIC, desde la concepción de mediación e interacción.

Por último, dentro de los antecedentes investigativos encontramos el aporte de Portilla (2014), en su investigación “Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza del inglés” propone como objetivo de su investigación determinar cuál es el impacto al integrar las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en la enseñanza del inglés.

MÉTODO

La metodología mixta de investigación se define como una clase de investigación en la cual los investigadores combinan técnicas, métodos, aproximaciones, conceptos o lenguajes cuantitativos y cualitativos dentro de una misma investigación (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Así mismo, es determinada como un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de una investigación e implican la recolección de análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y su discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recolectada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno que está siendo estudiado (Hernández, Fernández y Baptista 2006).

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Las técnicas utilizadas estuvieron localizadas en la guía de observación, escala likert; las cuales son descriptas a profundidad.

La guía de observación: La observación como técnica de investigación fue fundamental en esta investigación científica, puesto que no solo señala el punto de partida, sino que se hace necesaria a lo largo del recorrido de todo el proceso, Ander-Egg (2003) expresa que: la observación presenta dos acepciones; la primera se relaciona con la técnica de investigación, la cual participa en los procedimientos para la obtención de información del objeto de estudio derivado de las ciencias humanas, empleando los sentidos con determinada lógica relacional

de los hechos; y la segunda, como instrumento de investigación el cual se emplea de manera sistemática para obtener información a través de los principios del método científico buscando la validez y confiabilidad de los datos obtenidos.

La escala de Likert: Consiste en un conjunto de ítems, proposiciones o reactivos, presentados de manera afirmativa o de juicios ante los cuales se plantean la reacción de los sujetos a quienes les administra. Las afirmaciones pueden tener dirección favorable o positiva, o desfavorable o negativa. Así la secuencia 6, 5, 4, 3, 2, 1 califica desde lo más favorable a actitud, mientras que cuando las afirmaciones o enunciados son negativos o desfavorables la secuencia debe numerarse 1, 2, 3, 4, 5, 6. Para estas dimensiones, la escala nos indica la frecuencia en las que son utilizadas con valoraciones de 6 siempre, 5 casi siempre, 4 con frecuencia, 3 a veces, 2 casi nunca y 1 nunca. Las opciones para la escala de Likert pueden tomar diversas expresiones, teniendo como objetivo dar respuesta a un proceso investigativo, del cómo se dan las prácticas docentes en la institución educativa; la escala está conformada por dos partes, la primera corresponde a 6 dimensiones y un determinado número de preguntas con un puntaje máximo y mínimo en cada una de ellas; entre estas dimensiones tenemos:

- a. Planeación de clase: conformada por 6 preguntas con un puntaje mínimo de 5 y máximo de 30.
- b. Ejecución del acto educativo: cuenta con 9 interrogantes y un puntaje mínimo de 9 y máximo 54.
- c. Estrategias didácticas: posee 4 preguntas y un puntaje mínimo de 4 y máximo de 24.

Gamificación como estrategia didáctica innovadora para el mejoramiento de la práctica docente

- d. Innovación en el aula: cuenta con 6 interrogantes y un puntaje mínimo de 6 y máximo de 36.
- e. Evaluación del aprendizaje: tiene 5 interrogantes, un puntaje mínimo de 5 y máximo de 30.
- f. Clima de clase: tiene 6 preguntas y cuenta con un puntaje mínimo de 6 y máximo de 36.

La segunda parte de esta escala enumera las diferentes estrategias didácticas con el fin de que se pueda registrar su uso o frecuencia en el aula de clase y por último se formulan dos preguntas abiertas sobre la concepción del docente acerca de su práctica pedagógica para completar de manera cualitativa a través de una matriz que permita determinar las categorías de análisis.

ANÁLISIS DOCUMENTAL

Para el análisis documental de la presente investigación se utilizó la categoría Práctica Docente, teniendo como referentes las preguntas de la concepción de la práctica docente incluidas en la Escala de Likert; esta categoría presentó unas divisiones, denominadas Subcategorías, que contenían esas preguntas, las cuales fueron respondidas por los docentes encuestados, bajo la figura de Voz del hablante, luego se procedió a agrupar las respuestas por proposiciones según el tema, generando a su vez, unas categorías inductivas (Nominaciones) a las cuales se les asignó un código de identificación, de tal manera que al hacer las observaciones y/o interpretación final pudieran ser reconocidas.

POBLACIÓN Y MUESTRA

Para el presente estudio hacen parte de la población, una muestra de 37 docentes, hombres y mujeres licenciados en las diferentes áreas del conocimiento y ubicados en los diversos niveles de educación de la Institución, con los cuales se realizó la caracterización y análisis de su práctica docente y sus estrategias pedagógicas a los cuales se les aplicó la escala Likert. De la muestra anterior, se tomaron 15 docentes de diferentes áreas del conocimiento y niveles de educación con el fin de verificar por medio de la guía de observación su práctica docente.

RESULTADOS

Una vez aplicados los instrumentos, los datos se sometieron al sistema estadístico SPSS versión 24. Para esto se utilizaron valores obtenidos para cada una de las variables (sociodemográfico, práctica docente y estrategia didáctica). Dentro de la variable socio-demográfica, los datos que se tuvieron en cuenta fueron los relacionados al género, edad, años de experiencia docente, tiempo de servicio, la formación de pregrado y el nivel escolar en el cual realiza la mayor parte de su trabajo.

VARIABLE SOCIO-DEMOGRÁFICA

A continuación se muestran los resultados descriptivos con relación al variable sociodemográfico. La Tabla 1 muestra a nivel general cada una de los indicadores descritos de la variable y más adelante se hace una presentación particular de cada uno de ellos.

Gamificación como estrategia didáctica innovadora para el mejoramiento de la práctica docente

Tabla 1.

Estadística general de variable socio-demográfica

Nivel	Género					Edad				Años Experiencia			
	Tota	Masc.	%	Fem.	%	Media	Edad Min.	Edad Max.	desv.	Med Exp.	Año Min.	Años Max.	desv.
Secundaria	19	4	21,1	15	78,9	51,5	32	65	10,5	22,8	3	45	12,1
Primaria	11	1	9,1	10	90,9	58,0	52	65	4,7	31,4	20	43	9,0
Preescolar	7	0	0	7	100	48,6	39	58	6,9	22,7	10	40	10,0
Docentes todos	37	5	13,5	32	86,5	52,86	32	65	9,03	25,35	3	45	11,31

En la Tabla 1 podemos observar la media, su desviación, el dato mínimo y el máximo en cada uno de los ítems en que está conformada esta variable; la muestra fue realizada a 37 personas, de las cuales 32 pertenecen al género femenino, representando el 86,5 % de la población encuestada, la mayoría de este género han estado desde hace mucho tiempo en la Institución, dando una percepción de que esta labor es desempeñada por mujeres.

En la Institución se presenta una edad promedio de 52 años, en donde 22 de los maestros se encuentran entre el rango de 52 años a 65 años, correspondiendo al 60 % de los docentes que laboran en dicha institución; entre el rango de 32 años a 50 años, representan el 40 % de los demás profesores del plantel, pudiéndose observar una desviación amplia entre estos dos rangos; por medio del análisis de la edad; se puede deducir que los profesores más longevos de esta Institución, por las condiciones en que laboran, se ven disminuidos físicamente, pudiendo en dado caso afectar su rendimiento laboral. La mayoría de docentes cuenta con más de 25 años de experiencia, con la cual se debería ver reflejado resultados positivos en las pruebas externas por parte de sus estudiantes, las cuales no se evidencian en los últimos años; la experiencia de estos docentes

puede ser sustentada con la edad que tienen, ya que como se pudo ver en el cuadro anterior la mayoría de los docentes de esta Institución tienen un promedio de edad alto; en el rango de 3 a 15 años de experiencia docente, tan solo llega a tener un promedio de 21,6 %.

VARIABLE PRÁCTICA DOCENTE

Desde la variable de la práctica docente se desea indagar la forma en que los profesores plantean sus prácticas desde la ejecución del acto educativo, la planificación, estrategias didácticas, innovación en el aula, evaluación del aprendizaje y clima de aula, arrojando los siguientes resultados en cada uno de los ítems: la planeación de clase, la ejecución del acto educativo, y el clima del aula, ubicados entre el rango de casi siempre y a veces; lo que indica un mayor grado de aplicación por parte de los docentes.

Para la planeación de clase el puntaje se da de la siguiente manera de 1 a 5 nunca, de 5 a 10 casi nunca, de 10 a 15 a veces, de 15 a 20 con frecuencia, 20 a 25 casi siempre y de 25 a 30 corresponde a siempre. La planeación de clase en los docentes se puede observar que presenta una media de 24,38 lo cual se ubica en una escala de casi siempre; en donde este ítem es tenido en cuenta por un considerado número de docentes al momento de preparar y desarrollar sus clases; el puntaje mínimo en este ítem fue de 18 correspondiente a uno de los encuestados y el máximo de 30; la mayor población de docentes, en este caso 10 docentes, se ubicaron en la escala de casi siempre, representada con un puntaje de 25. También se observa una tendencia positiva de la desviación (2,76) frente a

Gamificación como estrategia didáctica innovadora para el mejoramiento de la práctica docente

la media (24,38), puesto que, los resultados no están alejados del promedio.

La escala representativa para la ejecución del acto educativo comprende de 1 al 9 nunca, de 9 a 18 casi nunca, de 18 a 27 a veces, 27 a 36 con frecuencia, 36 a 45 casi siempre y de 45 a 54 siempre. En la ejecución del acto educativo podemos observar que 16 de los 37 docentes encuestados presenta puntajes que oscilan entre 41 y 44, y 6 de estos docentes poseen puntajes de 48, lo cual representa un 59,4 % de la totalidad de la población docente establecida en la escala de casi siempre, las cuales tienen presente en la ejecución los distintos aspectos que representa esta variable, ubicándose la media en 43, 65 representada en la escala casi siempre. El puntaje mínimo fue de 35 y máximo de 50.

Los puntajes en el clima de aula se encuentran en una escala de 1 a 6 nunca, 6 a 12 casi nunca, 12 a 18 a veces, 18 a 24 con frecuencia, 24 a 30 casi siempre y de 30 a 36 siempre. En relación a la anterior escala en el ítem de clima de aula podemos notar que la media se encuentra en 30,46, lo que nos da bases para decir que el manejo de rutinas de buen comportamiento son manejadas por los docentes y las desarrollan entre sus estudiantes con una frecuencia de siempre, tratando así de manejar la resolución de conflictos de forma tal que no afecte la convivencia entre los grupos; los puntajes se encuentran entre un rango mínimo de 22 y máximo de 36; los valores entre el 31 al 34 presentan el mayor porcentaje de respuestas con un total de 59,4 % manteniendo la tendencia de siempre en relación al clima de aula por parte de los profesores.

La innovación en el aula fue el ítem que presentó la escala de valoración más baja con relación a las demás; aquí, los tres niveles de educación se encuentran en una escala de Con Frecuencia y al existir una desviación relativamente alta en las respuestas de los docentes en cada uno de esos niveles, ubicándolos en una escala general de A veces, con una media de 22,68 un puntaje mínimo de 15 y máximo de 32 y una desviación de 4,5.

Tabla 2.
Variable Estrategias Didácticas

Estrategias	Frecuencia					
	Nunca	Casi Nunca	A Veces	Con Frecuencia	Casi Siempre	Siempre
Método de Proyectos	0	27	37,8	21,6	13,5	0
Aprendizaje Basado en Problemas	0	10,8	29,7	18,9	37,8	2,7
Ejercicios y Demostraciones	0	2,7	13,5	35,1	29,7	18,9
Simulaciones	2,7	8,1	43,2	29,7	8,1	8,1
Foro	43,2	24,3	18,9	13,5	0	0
Preguntas Intercaladas	5,4	8,1	27	24,3	24,3	10,8
Resúmenes	16,2	13,5	21,6	27	18,9	2,7
Seminario	40,5	32,4	13,5	5,4	8,1	0
Ensayo	35,1	21,6	32,4	5,4	5,4	0
Lluvia de Ideas	2,7	5,4	24,3	29,7	29,7	8,1
Sociodramas	16,2	10,8	45,9	13,5	5,4	8,1
Estado del Arte	32,4	27	16,2	10,6	5,4	8,1
Mesa Redonda	2,7	16,2	21,6	32,4	21,6	5,4
Organizadores Previos	2,7	18,9	18,9	24,3	21,6	13,5
Clase Magistral o Clase Expositiva	2,7	10,8	16,2	27	35,1	8,1
Ilustraciones	0	0	16,2	24,3	29,7	29,7
Cuadro Comparativo	2,7	18,9	24,3	37,8	13,5	2,7
Cuadro Sinóptico	13,5	24,3	18,9	27	13,5	2,7
Línea de Tiempo	16,2	16,2	37,8	18,9	10,8	0
Exposición Oral del Estudiante	8,1	16,2	27	24,3	21,6	2,7
Juego de Roles	5,4	21,6	32,4	32,4	5,4	2,7
Estudio de Casos	10,8	35,1	29,7	16,2	5,4	2,7
Mapas Conceptuales y Redes Semánticas	10,8	21,6	21,6	21,6	18,9	5,4
Aprendizaje Mediado por TIC	29,7	13,5	43,2	5,4	2,7	5,4

Gamificación como estrategia didáctica innovadora para el mejoramiento de la práctica docente

De acuerdo con la Tabla anterior, se puede analizar que las estrategias a las que Casi Siempre y siempre recurren los docentes son las ilustraciones que suman un 58,4 %, las clases magistrales o expositivas que suman un 43,2 %, ejercicios y demostraciones que suman un 48,6.

Las estrategias que A veces se utilizan se encuentran socio-dramas (45,9 %), simulación y aprendizaje mediado por TIC con un porcentaje de 43,2. Por último las estrategias a las que nunca o casi nunca recurre la mayoría de docentes de esta institución tenemos el seminario con un 72,9 % el foro con un 67 % y el estado del arte con un 59,4 %, el ensayo con un 56,7 % de docentes que no lo usan.

ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES DE LA PRÁCTICA DOCENTE

La práctica docente es una actividad, además de dinámica, reflexiva en donde se desarrollan el acto educativo y que ocurren a través de la interacción entre docentes y estudiantes y que tiene lugar dentro del salón de clase, con relación a esto, De Lella (1999) expresa que la práctica docente se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referido al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente.

Teniendo en cuenta lo anterior, y luego de leer e interpretar las respuestas que dieron cada uno de los docentes participantes a la pregunta ¿Cómo concibe y fundamenta su práctica docente? Estos afirmaron: “que tienen buena relación e interacción con la comunidad educativa”, “ayudan a los estudiantes a alcanzar

sus logros”, “utilizan habilidades y destrezas que formen un estudiante competente”, “que tienen en cuenta al estudiante como ser humano y a sus necesidades”, “lo mismo que al entorno en el cual se desenvuelve el estudiante”, “buena planeación didáctica”, “el buen hacer en el aula y fuera de ella”, “empleo de diferentes estrategias y métodos de enseñanza”, motivación y saberes previos de los estudiantes, y el estudiante como eje de la enseñanza y creador de su propio conocimiento”. Estas respuestas evidencian que para los docentes seleccionados, la práctica docente se basa en hacer énfasis esencial en la formación de los estudiantes como seres humanos integrales y al mismo tiempo en el fortalecimiento de sus capacidades vinculándolos específicamente a lo que deben saber y saber hacer.

Un elemento que llama la atención en las distintas respuestas es que coinciden en que ninguno de ellos menciona la incorporación de herramientas tecnológicas para apoyar su práctica docente, dejando ver que los actos pedagógicos se limitan a prácticas tradicionales.

Ahora bien, con relación a la segunda pregunta, ¿Cuáles son los principales aspectos que tiene en cuenta en su práctica docente? Se evidencio que tienen claro ciertos aspectos importantes e incluso otros que para algunos estarían de más, a través de las siguientes respuestas en las que dicen tener: “Comunicación con los padres de familia y estudiantes”, “un ambiente de aula adecuado y ayudas didácticas”, “valoración constante del proceso y aplicación de los saberes desde teorías pedagógicas”, “planeación, estrategias, motivación y desarrollar en el estudiante habilidades necesarias para su vida

Gamificación como estrategia didáctica innovadora para el mejoramiento de la práctica docente

cotidiana y que el aprendizaje responda a las necesidades del estudiante”, “mallas curriculares, plan de aula y todos los libros reglamentarios y lineamientos estipulados por el MEN”. Cabe anotar, que para cada docente, su práctica es única, por tanto, mejorarla implica un profundo análisis, por parte de los profesores. Estas consideraciones son claves para poder pensar la práctica docente desde otra perspectiva, de tal manera que pierdan valor aquellas que se llevan a cabo a partir de métodos rígidos y estandarizados.

GUÍA DE OBSERVACIÓN PRÁCTICA DOCENTE

Tabla 3.
Práctica docente

Estrategias	Si	No
Método de proyectos	20	80
Aprendizaje Basado en Problemas	33,3	66,7
Ejercicios y Demostraciones	86,7	13,3
Simulaciones	33,3	66,7
Foro	0	100
Preguntas Intercaladas	80	20
Resúmenes	0	100
Seminario	0	100
Ensayo	0	100
Lluvia De Ideas	60	40
Sociodramas	13,3	86,7
Estado del Arte	0	100
Mesa Redonda	40	60
Organizadores Previos	26,7	73,3
Clase Magistral o Clase Expositiva	86,7	13,3
Ilustraciones	46,7	53,3
Cuadro Comparativo	6,7	93,3
Cuadro Sinóptico	0	100
Línea de Tiempo	0	100
Exposición Oral del Estudiante	33,3	66,7
Juego de Roles	13,3	86,7
Estudio de Casos	6,7	93,3
Mapas Conceptuales y Redes Semánticas	0	100
Aprendizaje Mediado por TIC	0	100

Con relación a las 24 estrategias planteadas en la guía de observación, se puede evidenciar, que no hubo coincidencia entre los docentes para obtener el 100 % en alguna de las estrategias planteadas referente al uso; por el contrario en el NO fueron 9 de estas estrategias que llegaron al 100 %, tales como foro, resumen, seminario, ensayo, estado del arte, cuadro comparativo, línea de tiempo, mapas conceptuales y aprendizajes mediados por TIC.

La presencia más alta de estrategias fueron ejercicio de demostración y clase magistral con el 86,7 % cada una, seguida por preguntas intercaladas con un 80 % y la utilización de la lluvia de ideas con un 60 %, el resto de estrategias está por debajo del 40 % hasta llegar al 0, demostrando así la limitación que estos docentes tienen en la utilización de estrategias para apoyar su práctica docente.

COMPORTAMIENTO DEL ÁREA DE INGLÉS FRENTE A LOS RESULTADOS DE LA EPD Y GDO

Durante la Práctica Pedagógica desarrollada por los dos docentes de Inglés, en la IED Juan Manuel Rudas, se pudieron observar tres aspectos que tienen que ver con el impacto en la implementación de sus prácticas docentes: planeaciones de clases, estrategias didácticas, y la innovación en el aula.

Gamificación como estrategia didáctica innovadora para el mejoramiento de la práctica docente

Tabla 4.

Análisis del Comportamiento de la práctica de los docentes de inglés

Practica Docentes Inglés						
Aspectos	Planeación de Clase	Ejecución del Acto Educativo	Estrategia Didáctica	Innovación en el Aula	Evaluación del Aprendizaje	Clima del Aula
Epd	20	41,5	14,5	17,5	19,5	30,5
Escala	Con Frecuencia	Casi Siempre	Con Frecuencia	A Veces	Con Frecuencia	Casi Siempre
Gdo	17	32,5	11	12	20	27
Escala	Con Frecuencia	Con Frecuencia	A Veces	Casi Nunca	Con Frecuencia	Casi Siempre

Como se puede observar en la Tabla 4, el comparativo de los resultados de la Escala y la Guía de observación, sobre los aspectos relacionados a la práctica docente, permite entender que las escalas se inclinan a Con Frecuencia y Casi Siempre, en Planeación de clases, Ejecución del acto educativo, Evaluación del aprendizaje y Clima de aula, con porcentajes que van de 17 a 41,5 según el instrumento. Viéndolo así, podría decirse que las clases de los docentes deben ser exitosas pues tienen en cuenta los detalles para una buena enseñanza, sin embargo, si analizamos el aspecto correspondiente a las estrategias didácticas, inmediatamente comprenderemos el por qué de los resultados obtenidos no solo a nivel de pruebas Saber, si no del objetivo de la planeación de la clase. Si no se cuenta con una estrategia que permita la adquisición de los conocimientos, cualquier intento es fallido, puesto que la enseñanza requiere elementos de disposición, interés y motivación.

Tabla 5.
Comparativa de los resultados de EPD y GDO
en docentes del área de inglés

Estrategias Didácticas en Docentes de Inglés.				
Estrategias	EPD		GDO	
	SI	NO	SI	NO
Método de Proyectos	100	0	0	100
Aprendizaje Basado en Problemas	100	0	50	50
Ejercicios y Demostraciones	100	0	100	0
Simulaciones	100	0	50	50
Foro	100	0	0	100
Preguntas Intercaladas	100	0	100	0
Resúmenes	100	0	0	100
Seminario	100	0	0	100
Ensayo	100	0	0	100
Lluvia de Ideas	100	0	50	50
Socio dramas	100	0	50	50
Estado del Arte	100	0	0	100
Mesa Redonda	100	0	50	50
Organizadores Previos	100	0	50	50
Clase Magistral o Clase Expositiva	100	0	100	0
Ilustraciones	100	0	50	50
Cuadro Comparativo	100	0	0	100
Cuadro Sinóptico	100	0	0	100
Línea de Tiempo	100	0	0	100
Exposición Oral del Estudiante	100	0	50	50
Juego de Roles	100	0	50	50
Estudio de Casos	100	0	0	100
Mapas Conceptuales y Redes Semánticas	100	0	0	100
Aprendizaje Mediado por TIC	100	0	50	50

El panorama presentado en la Tabla 4 muestra una realidad: los docentes aún están inmersos en la práctica pedagógica tradicional, anulando muchos intentos de modificar y transformar el pensamiento de la enseñanza, debido a la escogencia inapropiada de estrategias didácticas que promuevan la enseñanza.

Lo anterior nos lleva a pensar en que existen factores que motivan esta situación, y lo más preocupante es que se viene repitiendo desde hace algunos años, y se concreta en los bajos resultados de la prueba Saber 11, como son:

Gamificación como estrategia didáctica innovadora para el mejoramiento de la práctica docente

1. Los docentes insisten en aferrarse a la idea de que las estrategias didácticas se pueden reemplazar por actividades que en sí, carecen de soporte educativo.
2. Con base en lo anterior, se aprecia un rechazo a utilizar estrategias didácticas como Aprendizaje mediado por TIC que promuevan las habilidades en el área de inglés, y faciliten la enseñanza.
3. Los docentes se muestran apáticos e indiferentes hacia el uso de las herramientas tecnológicas, que incorporadas al servicio de la educación, se convierten en estrategias innovadoras de gran impacto.
4. La creatividad ha sido reemplazada por actos pedagógicos sin sentido, relegando la imaginación a un plano en el que se hace difícil la motivación.
5. Los docentes han permanecido sumergidos en las estrategias didácticas más comunes como son: ejercicios y demostraciones, simulaciones, preguntas intercaladas, exposición oral, juego de roles, entre otros, pero lo que más llama la atención es que los docentes dicen hacer uso de las TIC, y sin embargo durante el proceso de observación no se utilizó ninguna herramienta tecnológica; las estrategias se definieron en el uso de un texto guía, complementado con los ejercicios en el tablero. Lo más contradictorio es que los docentes aseguran usar las estrategias propuestas, mas no se evidenció en el quehacer pedagógico. Por el contrario, la estrategia seleccionada, terminaba afectando el buen clima del aula

y distrayendo la atención de los estudiantes, seguido de una desmotivación.

Por lo anterior, se hizo el diseño de una propuesta denominada “Gamificación como estrategia didáctica innovadora para el mejoramiento de la práctica docente”, con el fin de desarrollar estrategias basadas en el juego y convertirlo en una herramienta educativa, que permitiera y facilitara de manera eficaz, por medio de la lúdica, potenciar el desarrollo de las competencias, que hacen posible la adquisición de la lengua extranjera, inglés, y procurar un mejoramiento de las habilidades oral y escrita de los estudiantes; con esta propuesta se busca aplicar la gamificación en el campo educativo para dinamizar y mejorar la práctica docente y lograr una mayor motivación en los estudiantes, incluyendo elementos propios de los juegos que consideramos aportan al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta lengua.

La propuesta tuvo en cuenta los estilos de aprendizaje, los cuales permiten la identificación de las preferencias que tienen los estudiantes en el proceso de aprendizaje; para Gravini (2010), los estilos de aprendizaje se refiere a la forma preferida de los educandos para reunir, interpretar, organizar y pensar sobre una información, y dichos estilos son adaptables según necesidades y circunstancias; al reconocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes se puede llegar a construir ambientes que propicien una buena disposición para que el aprendizaje sea eficaz.

La propuesta contempla dos tipos de actividades para la Gamificación: una presencial y otra virtual. En la presencial

Gamificación como estrategia didáctica innovadora para el mejoramiento de la práctica docente

se pretende que tanto los docentes como estudiantes diseñen juegos de manera cooperativa en el aula de clase. Por ejemplo: crucigramas, sopas de letras, mímicas, role plays, etc. En la modalidad virtual los estudiantes seleccionan a partir de sus intereses y preferencias de aprendizaje, juegos que los profesores proponen y que son tomados directamente de la web y que son de acceso libre. Esta propuesta será consensuada con los estudiantes y luego se publicarán los resultados que se obtengan de su aplicación a partir de la percepción de los estudiantes sobre las estrategias diseñadas.

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

A lo largo de la educación, el uso de las estrategias didácticas ha sido de gran preocupación, pues implican la parte más desafiante de la enseñanza: Lograr el aprendizaje, utilizando diferentes tipos o modelos de enseñanza-aprendizaje. Con relación a esto y en palabras de Díaz Barriga, quien expresa: Si bien no existen situaciones didácticas idóneas que se puedan prescribir *a priori*, los expertos que hemos revisado en este escrito coinciden en que los modelos de enseñanza-aprendizaje basados en la conducción de proyectos, la solución de problemas o casos, el aprendizaje situado en escenarios reales o comunitarios, así como la construcción colaborativa del conocimiento, constituyen opciones viables y deseables. Esto en la medida en que enfrenten a la persona en formación a situaciones reales o incluso simuladas, pero que tengan el componente de enseñanza auténtica y situada (Díaz Barriga, 2006). En otras palabras, se requieren contenidos de uso donde los participantes puedan afrontar experiencias cotidianas como:

tareas-problemas reales y relevantes, donde se estimulen la curiosidad y la imaginación, el planteamiento de preguntas e hipótesis y cuestionamientos, la controversia y la crítica, pero, sobre todo, donde se propicie la generación o transformación del saber. Dicho de otra manera, se necesita que los docentes indaguen sobre las diferentes estrategias existentes y que puedan dinamizar el proceso de enseñanza, y así motivar la actitud del estudiante frente a este.

En el caso de los docentes de IE, las estrategias didácticas utilizadas son muy escasas y reflejan que se necesita reforzar en el conocimiento no solo de la existencia, si no del uso imperativo de aquellas que promuevan mejores procesos de enseñanza, y que el uso de tablero, marcador y libro, no constituyen el sentir único del proceso educativo. Lo contrario, a los hallazgos encontrados en la investigación de Bejarano-Alzate (2016) enfocada hacia la enseñanza del inglés a través de la pedagogía por proyectos, estrategia metodológica que intenta cambiar la forma de presentar y dirigir el aprendizaje de los educandos.

En el análisis de los resultados se pudo observar que los docentes obvian el uso de estrategias innovadoras que permitan establecer una relación armónica entre los conocimientos que se enseñan con lo que se pretenden aprender, por lo tanto se evidencia claramente la falta de recursos que permitan la innovación en el aula interfiriendo en la enseñanza, la monotonía entonces, se apodera del ambiente escolar impidiendo la aceptación de nuevos contenidos carentes de interés y que dan cuenta de una planeación incipiente, fruto de la falta de creatividad del docente a la hora de planear las

Gamificación como estrategia didáctica innovadora para el mejoramiento de la práctica docente

estrategias didácticas , tal como lo menciona Blanco y Messina (2009) al definir innovación como un proceso encaminado a la solución de problemas de calidad, resultado de un proceso participativo de planificación.

Por otro lado se puede generar la discusión si los bajos porcentajes que se observan en el aprendizaje mediados por TIC y la utilización con mayor grado de frecuencia de las clases magistrales, arrojados por los docentes encuestados, podría estar relacionado a la edad de los docentes, su paradigma de utilizar esta estrategia didáctica la cual posee mayor arraigo en docentes de mayor edad.

En efecto la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1998:68) fundamenta que:

...los nuevos métodos pedagógicos también supondrán nuevos materiales didácticos. Estos deberán estar asociados a nuevos métodos de examen, que pongan a prueba no solo la memoria sino también las facultades de comprensión, la aptitud para las labores prácticas y la creatividad.

Con base en lo anterior, y revisando los aportes de Portilla (2014), en su investigación relacionada con el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza del inglés, cuyo objetivo es determinar cuál es el impacto al integrar las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en la enseñanza del inglés, nos damos cuenta de que en la Institución, aún no hay referentes de las ventajas que puedan obtenerse del uso de esta y mucho menos

del impacto que pueda tener en la comunidad estudiantil, de manera positiva y que logre beneficiar la enseñanza de este idioma, al hacer uso de la herramienta tecnológica en el entorno educativo.

Otro aspecto que sobresale en este estudio y que corresponde a una característica muy importante es el Clima de aula, al tratamiento del ambiente de enseñanza que va a desembocar en el aprendizaje; referido a esto Bolaños & Molina (2017) señalan que el ambiente de aprendizaje no debe restringirse al aula escolar y es necesario incorporar a este concepto cualquier elemento en el cual interactúen alumnos y docentes. Señalan que este tipo de ambiente debe propiciar aprendizajes motivantes y permanentes, por lo que alumnos y docentes deben cooperar para lograr un ambiente físico apropiado y un ambiente afectivo donde se promuevan la libertad de expresión, el respeto, la solidaridad y la democracia.

El clima de aula permite la interacción entre los diferentes actores del acto pedagógico, es el tipo de relación que se establece entre los docentes-estudiantes, identificándose por un compañerismo y amistad, demostrando además tener una armónica, respetuosa y apropiada comunicación y confianza entre estos; sin embargo, también se evidenció que los docentes hacen sus mejores intentos, aunque en algunos no funcione, por crear ambientes de respeto y cordialidad, gestores de condiciones adecuadas para la generación de ambientes de aprendizaje. Aquí, se puede traer a colación, que aunque la institución no cuenta con la infraestructura adecuada y las dependencias carecen de las mínimas condiciones, se preocupan por adecuar el escenario educativo.

Gamificación como estrategia didáctica innovadora para el mejoramiento de la práctica docente

Es, fundamental, en esta parte, no solo las acciones que se tomen por parte del docente para llevar a cabo su objetivo, si no también, la participación de la institución para brindar una infraestructura adecuada, que permita generar esos ambientes dentro y fuera del aula de clases; también, se hace necesaria la intervención económica para dotar ambientes de calidad, que permitan más que evitar, hacer espacios propicios para la buena enseñanza.

A partir de los resultados encontrados surgen múltiples conclusiones, que permiten entender la situación de la práctica educativa y el uso por parte de los docentes de las estrategias didácticas en la institución objeto de estudio, pero particularmente en el área de inglés, lo cual puede generalizarse a las diferentes instituciones educativas del departamento del Magdalena.

Al analizar el cuestionario respondido por los docentes y la observación que fueron expuestos en relación a la planeación de clase, ejecución del acto educativo, estrategia didáctica, innovación en el aula, evaluación del aprendizaje y clima de aula, se pudo observar que en un alto porcentaje los docentes mantienen el interés primordial en mantener el clima de aula de manera positiva, considerando como factor fundamental esta dimensión para el desarrollo de su práctica docente de forma efectiva al igual que la planeación de clase, descuidando en ocasiones las estrategias didácticas y la innovación en el aula. En otras palabras se puede concluir que los profesores en su mayoría saben planificar su clase, en lo referido con la habilidad para organizar y planificar las actividades docentes, y

propician un buen clima de aula, sin embargo, ello no le asegura un aprendizaje significativo, ya que, algunos profesores dejaron ver, a través de la observación de clase, que no consideran el conocimiento previo, de donde el estudiante puede partir, para el desarrollo de nuevos aprendizajes y competencias, puesto que no indagan con preguntas iniciales y de retroalimentación de temas anteriores, que guarden relación con el que van a conectar a sus estudiantes, y por otra parte la habilidad de vincular las tareas con las situaciones cotidianas que viven los estudiantes, es decir diseñar estrategias que permitan darle sentido y considerar el contexto, carecen de peso para reafirmar lo enseñado.

Se observa en los docentes en los diferentes niveles que recurren a las mismas y pocas estrategias que conocen y además manejan, para todas las clases y áreas.

Las observaciones de clase permitieron conocer con más profundidad formas y grados de apropiación de las prácticas de los docentes, que distan de las respuestas dadas en la aplicación de la escala Lickert, y donde se identifican dificultades didácticas importantes en la interpretación de algunos aspectos de la planeación en función del tema trabajado.

En relación a lo anterior el estudio concluye la necesidad del diseño de estrategias que permitan el interrelacionar la construcción de conocimientos de los alumnos con el contenido, planteado desde estrategias didácticas tanto creativas como reflexivas, donde el docente a través de estas permitan crear un ambiente de aprendizaje para que el estudiante abstraiga sus conocimientos previos, los profundice, produzca nuevos

Gamificación como estrategia didáctica innovadora para el mejoramiento de la práctica docente

conocimientos y los sepa aplicar y transmitir, de modo que los objetivos del aprendizaje se puedan transferir a acciones concretas. Aunado a esto, una de las principales aportaciones se encuentra en la necesidad de reflexionar sobre el sentido de las estrategias didácticas en el contexto escolar, pero ahora, desde una perspectiva innovadora, donde se exprese la finalidad de lo que se enseña y cómo se enseña, y que no se trate de relegar al estudiante a una serie de conceptos y de información que retenga y sea reproducida en la escuela, sino de formar un individuo con capacidad propia de razonamiento y con un alto nivel de competencia, para desenvolverse en determinado contexto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander, E. (2003). *Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Buenos Aires: Lumen Hmanitas.
- Bejarano Alzate, P. (2016). *Propuesta metodológica para la enseñanza del inglés a través de la pedagogía por proyectos*. Tesis doctoral. Universidad del Valle. Colombia.
- Binda, N. y Balbastre-Benavent, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Revista de Ciencias Económicas*, 3(2), 179-187.
- Blanco, R. y Messina, G. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Colombia: Convenio Andrés Bello UNESCO.
- Biggs, L. (2006). Evaluation of outcomes with citalopram for depression using measurement-based care in STAR*D: implications for clinical practice. *American Journal of Psychiatry*, 163(1), 28-40.

- Bolaños, P. y Molina, C. (2017) Análisis de género de la producción científica española sobre drogodependencias en biomedicina 1999-2004. *Adicciones*, 19(1), 45-50.
- Carvajal-Portuguez, Z. (2013). Enseñanza del inglés en secundaria: una propuesta innovadora. *Revista Educación*, 37(2), 79-101.
- Castillo, V., Cano, C., Polanía, D., Gallego, T. y Rondón, L. (2016). Percepción Social Importancia del Inglés e Inclusión de Videojuegos como Herramienta de Aprendizaje. *Amazonia Investiga*, 5(8). 123-135.
- Chávez, M. y Ramírez, M. (2017). Abordando la formación docente desde la escuela. *Paradigma*, 26(2), 141-162.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- Davini, C. (2002). La iniciación en las prácticas docentes en las escuelas. De aprendices a maestros. *Enseñar y Aprender a Enseñar*, 5(1). 13-38.
- De la Torre Zermeño, F. (2005). *Lecciones de pedagogía, educación y didáctica*. Editorial Alfaomega.
- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. Recuperado de <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Díaz Barriga, A. (2006), "El enfoque de competencias en la educación, ¿una alternativa o un disfraz de cambio?", *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36.
- Fandiño-Parra, Y., Bermúdez-Jiménez, J. y Lugo-Vásquez, V. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe. *Educación y Educadores*, 15(3):368.

Gamificación como estrategia didáctica innovadora para el mejoramiento de la práctica docente

- Gravini, M. (2010). Estilos de aprendizaje: un factor para tener en cuenta en la orientación profesional. *Cultura, Educación, Sociedad*, 1(1), 75-79
- Gimeno, P. y Pérez, L. (2008). *La enseñanza: su teoría y práctica*. Buenos Aires: Lumen Hvmanitas.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Quinta Edición. Publicaciones McGraw-Hill.
- Johnson, B. & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Research*.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Editorial Gredos.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires. Editorial Paidós
- Ministerio de Educación Nacional (2015), Foro Educativo Nacional, “Mejores Prácticas de Aula: Clases Inspiradoras”, Documentó Orientador, p.9. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-352285_documento_orientador.pdf
- Mosquera, F. y Velasco, M. (2010). *Estrategias didácticas para el aprendizaje colaborativo*. Recuperado de: http://acreditacion.udistrital.edu.co/flexibilidad/estrategias_didacticas_aprendizaje_colaborativo.pdf
- Muñoz, A. (2013). *El portafolio digital como estrategia alternativa en el proceso de aprendizaje del inglés: un estudio descriptivo-explicativo para reivindicar el portafolio digital en el medio ambiente educativo* (Doctoral dissertation).

- Portilla, D. (2014). Impacto de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en la enseñanza del inglés. *Revista Agropecuaria y Agroindustrial La Angostura*, 2(1). 23.30.
- Rockwell, E. (1997). *La dinámica cultural en la escuela. Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. Madrid: ECO.
- Sirvent, D. (2010). *Antología de Didáctica del Nivel Superior*. Instituto de Estudios Universitarios.
- Unesco (2003). *Education in a multilingual world. En guidelines in language and education*. París: UNESCO Education. Recuperado de www.unesco.org/education

Cómo citar este capítulo:

Hill-González, O., Polo-Valencia, M., Toro-Valencia, A. y Gravini-Donado, M. (2020). Gamificación como estrategia didáctica innovadora para el mejoramiento de la práctica docente. En: M. E. Ortiz Padilla, R. Rubio Castro, R. Soto Varela, M. Barros Moncada y M. Barrios Fontalvo (Edit) *Innovación educativa en contexto una mirada a la práctica docente desde la academia Tomo II*. (pp.47-80) Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

Análisis de la práctica docente en ciencias sociales y estrategias didácticas innovadoras para su cualificación

*Analysis of social science
teaching practice and
innovative teaching
strategies for its
qualification*

» **Jairo Antonio Cañas Marriaga**

jacanas2008@hotmail.com

Universidad Simón Bolívar

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1671-4708>

» **Fabio Arturo Ospino-Amador**

faos.ama64@hotmail.com

Universidad Simón Bolívar

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3319-967X>

» **Luis Eduardo Sierra-Cárdenas**

luisierrac@hotmail.com

Universidad Simón Bolívar

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1555-5714>

» **Maritza Elena Turizo-Arzuza**

matarzu@Gmail.com

Universidad Simón Bolívar

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3576-7928>

Resumen

El presente trabajo procede de una investigación desarrollada en la Institución Educativa Agro-Ambiental Luis Carlos Galán Sarmiento del municipio de Plato Magdalena, Colombia, con la finalidad de caracterizar las prácticas docentes y estrategias didácticas de aula en el área de Ciencias Sociales. A partir de una metodología mixta, se realizó un estudio de caso, con especificidad en la aplicación de técnicas de análisis documental, cuestionarios, entrevistas y observación estructurada. Se utilizaron instrumentos tales como: matriz de análisis documental, escala Likert, listas de chequeo y rejillas de observación. Se encontró que en la institución estudiada, las prácticas docentes para la enseñanza de las ciencias sociales conforman un fenómeno isomórfico. Se reveló, además, que la planeación de clase es poco coordinada y que las didácticas junto a las estrategias son generacionalmente, poco significativas. Se proponen estrategias didácticas para innovar la práctica docente de aula con fundamento en el modelo teórico-epistémico comunicacional-dialógico y se crearon diez estrategias innovadoras para cualificar la práctica docente en el área de las ciencias sociales. La propuesta educativa generada constituye una metodología apropiada para distintos niveles educativos y contribuye a la construcción del conocimiento dialógico. Se recomienda resignificar la práctica docente desde el principio comunicacional innovador.

Palabras clave: ciencias sociales, estrategias didácticas, innovación, práctica docente.

Abstract

The present document comes from a research developed in Institución Educativa Agro-Ambiental Luis Carlos Galán Sarmiento, Municipality of Plato Magdalena, Colombia, with the purpose of characterizing the teaching practices and classroom teaching strategies in the area of Social Sciences. Based on a mixed methodology, a case study was conducted, with specificity in the application of documentary analysis techniques, questionnaires, interviews and structured observation. Among the instruments used, there were a matrix of documentary analysis, Likert scale, checklists and observation grids. It was discovered that in the institution studied, the teaching practices for social science education make up an isomorphic phenomenon. It was revealed that class planning is much uncoordinated and that the didactics along with the strategies are generationally insignificant. Didactic strategies are proposed to innovate classroom teaching practice based on the theoretical-epistemic communicational-dialogical model and ten innovative strategies were created to qualify teaching practice in the area of social sciences. The educational proposal generated constitutes an appropriate methodology for different educational levels and contributes to the construction of dialogical knowledge. It is recommended to resignify the teaching practice from the beginning communicational innovative.

Keywords: didactic strategies, innovation, social science, teaching practices.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo aborda la problemática de la innovación educativa con la finalidad de profundizar en los estudios sobre la cualificación de la práctica docente y en el diseño de estrategias didácticas novedosas. Tales propósitos se han conjugado con iniciativas dirigidas a mantener en alto el prestigio y la calidad de la docencia en el área de Ciencias Sociales de la Institución Educativa Agro-Ambiental Luis Carlos Galán Sarmiento (IEAA-LCGS), del municipio de Plato Magdalena, Colombia. Una conjunción de objetivos que facilitó la realización exitosa de un estudio práctico sumamente complejo.

Los investigadores en Ciencias de la Educación están llamados a transformar la realidad social colombiana en un siglo caracterizado por escenarios políticos y eventos socio-históricos trascendentales. Por lo tanto, es necesaria la innovación en la estrategia didáctica de la enseñanza en el contexto del aula; se requiere la construcción de ambientes tecnológicos, discursivos, inclusivos, democráticos y participativos, a partir de la interacción de todos los involucrados en el proceso educativo y mediante la utilización de nuevas herramientas, para así aprovechar y desarrollar al máximo las capacidades de los educandos en su rol activo, motivándolos hacia el desarrollo humano, endógeno y sustentable.

La pregunta que orientó el proceso investigativo y permitió sistematizar el problema de investigación fue: ¿Cómo estructurar una propuesta de estrategias didácticas orientada a la innovación de las prácticas docentes en el área de Ciencias Sociales de la Institución Educativa Agro-Ambiental Luis Carlos

Galán Sarmiento del municipio de Plato Magdalena? Con base en lo planteado, la investigación tuvo como objetivo general: Proponer estrategias didácticas para innovar la práctica docente en el área de Ciencias Sociales de la Institución Educativa Agro-Ambiental Luis Carlos Galán Sarmiento del municipio de Plato Magdalena. A esta meta se circunscribe el objetivo específico de describir las prácticas docentes y estrategias didácticas de aula en los niveles de educación formal y caracterizarlas en el área de Ciencias Sociales, para así diseñar planes innovadores que cualifiquen las prácticas docentes en el área de Ciencias Sociales.

Se analizó el fenómeno de la práctica docente desde la perspectiva de la interpretación de su estrategia didáctica, para promover desde allí, la innovación educativa en el marco disciplinar de las Ciencias Sociales, considerando el contexto referencial actual de la institución estudiada y bajo el enfoque científico educomunicacional dialógico propuesto por Andrade, Márquez y Borrero (2018). Para su implementación, se contó con el aval de la Rectoría y la Coordinación Docente de la Institución Educativa Agro-Ambiental Luis Carlos Galán Sarmiento del municipio de Plato Magdalena.

ESTADO DEL ARTE

Los fundamentos teóricos de esta iniciativa se enmarcan en tres aspectos transversales: la estrategia didáctica, la práctica docente y la innovación educativa. La metodología siguió un patrón de investigación cuanti -cualitativo, de tipo descriptivo y con enfoque epistémico constructivista, “(...) como una

Análisis de la práctica docente en ciencias sociales y estrategias didácticas innovadoras para su cualificación

creación mental (...) o conjunto de proposiciones formadas por conceptos con referentes comunes” (Barrera, 2007, p.89).

De acuerdo con Barrera (2007), experto en modelos epistémicos para educación e investigación; el modelo integrador permitió considerar la institución seleccionada y su contexto, como un caso de estudio. Esto, a fin de construir el conocimiento, a partir del análisis histórico-integrador de aquellas perspectivas mentales que en la actualidad expresan los docentes del área de Ciencias Sociales.

Con soporte en la revisión de los documentos del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, en los resultados institucionales de los últimos tres años (ICFES, 2015; 2016; 2017), es posible interpretar que en la localidad se refleja un interés y nivel de comprensión estudiantil escaso. Los alumnos no entienden lo que leen y, para complemento, la falta de agudeza del docente en la administración de los conceptos disciplinares propios de las ciencias sociales revela el carácter involutivo de la planificación y evaluación pedagógica en la práctica docente.

Lo anterior refleja que al abordar el desarrollo de la práctica docente y de las estrategias didácticas, no se satisfacen las necesidades del protocolo cognitivo de las generaciones actuales al producirse una ruptura comunicativa en la comunidad. Si se tiene en cuenta el cambio generacional, se origina una escisión en los aprendizajes entre los nativos digitales (*'net generation'*, *'generación líquida'*) del siglo XXI, la *'generación sólida'* de los docentes del siglo XX y los contenidos curriculares, los cuales

en su gran mayoría fueron fundamentados en el siglo XIX (Area y Pessoa, 2012).

En un importante encuentro de investigadores, la Directiva Docente de la IEAA-LCGS, reveló el poco interés de los docentes de aula por innovar en su trabajo e insuficiente atención a las necesidades de los problemas y ejes temáticos desde los nuevos escenarios digitales para socializar, debatir, analizar, interpretar o enseñar los contenidos de las ciencias sociales. Al cerrar la reflexión, quedó clara la importancia de resignificar la práctica docente desde el principio educomunicacional dialógico como principio innovador transformador (Andrade et al., 2018).

El reto en la práctica docente es promover la creación de nuevos estilos de aprendizaje, que permitan al docente, motivar al estudiante a conocer, partiendo de experiencias interesantes que sitúen el proceso educacional en una dinámica verdaderamente significativa y transformadora de las vidas y de la sociedad. En consecuencia, la intención formal de este trabajo fue diagnosticar, en el contexto de la práctica docente de la institución sujeta a estudio, la naturaleza actual de sus estrategias didácticas para la enseñanza de las ciencias sociales.

Todo ello, con el fin de proponer opciones novedosas y evolutivas, que coadyuven, no solo a flexibilizar el método de la investigación para sistematizar conocimientos adaptables al contexto de la realidad social intervenida, sino también, a humanizar y resignificar el modelo educativo al aplicar nuevos recursos o herramientas para sugestionar el proceso de aprendizaje, creatividad e innovación hacia la traducción colectiva

de producción de mejores prácticas docentes y sus resultados educativos.

Este estudio se justifica también, porque la sociedad y el campo educacional se encuentran permeados por la evolución e implementación de nuevas herramientas y técnicas que facilitan las labores del docente, pues según Area y Ribeiro (2012): “Lo digital es una experiencia líquida bien diferenciada de la experiencia de consumo y adquisición de la cultura sólida y, en consecuencia, precisa de nuevos enfoques y modelos de alfabetización y aprendizaje” (p.16). Usar las TIC en la educación conlleva la implementación y evaluación de nuevas tecnologías educativas como alternativas que favorecen la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sobre el tema, Turizo Arzuza (2014) plantea que:

Los mecanismos mediáticos sustentados en la preponderancia de imagen y sonido nutren hoy los procesos formativos de un conglomerado de personas que encuentran en los recursos audiovisuales e informáticos, y específicamente en las TIC, una forma fácil, ágil y cómoda de acceder a la información y construir conocimiento. (p.265)

En esa perspectiva, Levy (1999, citado por Quiroga, 2011) afirma que “toda nueva tecnología amplifica, exterioriza y modifica muchas funciones cognitivas” (p.69), lo que posibilita una mediación aplicada a las estrategias pedagógicas inherentes al quehacer de las ciencias, con los seminarios socráticos, lecturas para desarrollar el pensamiento crítico, la comprensión de la competencia lectora, sistematización de las experiencias,

elaboración de bitácoras, ensayos, etc., para que se conviertan en estudiantes pro-activos, responsables, integrales desde sus desempeños cognitivos, actitudinales y procedimentales. El problema, en palabras de Gros (2000, citado en Quiroga, 2011), es que:

La institución escolar ha vivido la incorporación de las nuevas tecnologías como una intrusión, como algo que necesariamente ha de utilizarse, pero sin saber muy bien por qué, para qué, y cómo (...) pensamos la tecnología como consumidores más que como productores. (p.70)

Por su parte, Cárdenas, Zermeño y Tijerina (2013) aseguran que “el uso de herramientas tecnológicas es factible en los ambientes escolares en los campos de la innovación metodológica, la alfabetización digital, la productividad, en los escenarios laborales e inclusión social” (p.191). En esa dinámica, el estudiante valora la importancia de participar en los grupos colaborativos, desarrolla su autonomía, se emancipa despertando la conciencia y el ser crítico.

Desde otros postulados tales como los de Area y Pessoa (2012) se afirma que: “El enfoque liberador y dialógico de Freire y el enfoque de formación del ciudadano de Dewey y, por otra parte, las aportaciones de la educación mediática crítica, están pretendiendo elaborar una teoría de la alfabetización para la cultura digital” (p.17). La mediación de las TIC como estrategia didáctica de innovación y práctica educativa constituye un factor motivador que permite salir de la rutina. Sin embargo, no es la única posibilidad de ampliación de posibilidades; en

Análisis de la práctica docente en ciencias sociales y estrategias didácticas innovadoras para su cualificación

este sentido, la investigación explana apertura para el acto creativo estratégico y didáctico.

En primer lugar, Díaz-Barriga y Hernández Rojas (2002), tomando como referencia las teorías de Vygostky, Piaget, Ausubel y Siemens, aportan al estudio del enfoque constructivista como patrón epistémico. Por esa línea se orientó la construcción del marco teórico metodológico, y al mismo tiempo, se logró identificar la importancia de realizar el estudio orientado hacia la mejora mediática como estrategia didáctica para innovar la práctica docente en el aula y canalizar los resultados hacia el aprendizaje significativo del estudiante como fin último.

Asimismo, comprender parte del razonamiento de Freire (2012) complementó filosóficamente el punto de partida del estado del arte: "...no hay práctica educativa fuera de la experiencia de conocer que técnicamente aquello que llamamos experiencia gnoseológica, es la experiencia del proceso de producción del conocimiento en sí..." (Freire, 2012, p.24). Tal cuestión invita a reflexionar sobre el arte de realizar el proceso didáctico y en las estrategias que emplea el docente en su práctica.

De la Torre y Violant (2003) de la Universidad de Barcelona, desarrollaron un estudio sobre las estrategias creativas en la enseñanza, pero dentro del sector universitario, en él se revelan varios aspectos que, por el carácter universal de la ciencia, fueron considerados determinantes para direccionar este estudio: 1. El asunto de la creatividad en el docente como alma de las estrategias innovadoras orientadas al aprendizaje. 2. El tema de la metodología de investigación basada en el

desarrollo de la estrategia didáctica, entendida para efectos de la investigación como operativa del proceso de construcción del conocimiento y la organización de los recursos para crear clima de aula. 3. Los aspectos que el docente debe considerar para el diseño de la estrategia didáctica innovadora: planificación flexible, adaptación contextual, clima distendido y gratificante, roles participativos e interactivos, productividad o realización personal, satisfacción discente y conciencia de autoaprendizaje.

Los autores De la Torre y Violant (2003) proponen, además, un concepto de estrategia didáctica que fue asumido para la construcción de la propuesta educativa basado en la habilidad para entusiasmar e inducir a los estudiantes hacia el autoaprendizaje y la idea de hacerles tan atractivo y sorprendente el contenido que sean capaces de emplear en aprender más tiempo del habitual sin que ello les incomode. Los principios mencionados fueron asumidos como antecedentes para orientar el acto de construcción de la propuesta definitiva, basados en el cruce de finalidades (qué, para qué), agentes (quiénes), recursos (cómo), que permiten comprender mejor el impacto de la estrategia desde ángulos diferentes.

Otro antecedente relevante ha sido el trabajo de Saker y Correa (2015) sobre Saber y Práctica Pedagógica. En él, específicamente, se aborda el contexto y la realidad de la Práctica Pedagógica en la formación del docente, al mismo tiempo que revela la integración a la investigación como fundamento articulador de esta en el aula abierta y revela su pertinencia para la formación de maestros desde el enfoque de la

Análisis de la práctica docente en ciencias sociales y estrategias didácticas innovadoras para su cualificación

complejidad. En este sentido, el contexto juega un papel fundamental y la comprensión de la realidad a partir de la investigación acción participativa. Las estudiosas destacan cómo, a través de la investigación educativa, las aulas se constituyen abiertas para entusiasmar e inducir a los estudiantes hacia el autoaprendizaje.

En la región Austral de Chile, el grupo de investigación conformado por Casanova et al. (2010), desarrolló una investigación de enfoque mixto cuasi experimental, que generó una propuesta fundamentada en el trabajo colaborativo. En ella utilizaron las herramientas Web 2.0 en las áreas de lenguaje y ciencias sociales, historia y geografía. Implementaron como estrategias didácticas los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), asociados en tres componentes: la comprensión lectora, la producción de textos escritos y el análisis crítico de textos en las dos áreas del conocimiento desde la pluralidad. Se rescata de esta investigación, para el presente estudio, la consideración del aspecto social en la dinámica de construcción de la estrategia didáctica, y el método de trabajo colaborativo como fundamental para alcanzar los procesos de aprendizaje significativos.

Cárdenas et al. (2013) se acercan al tema de la innovación en la práctica docente y la estrategia didáctica educativa. De este aporte, se consideraron dos aspectos fundamentales: el tipo de método cuali-cuantitativo a aplicar y la idea de crear una propuesta estratégica didáctica innovadora para desarrollar la práctica docente.

Se destaca, igualmente, los hallazgos significativos para el aprendizaje, asociados a la implementación de la Metodología Interdisciplinaria Centrada en Equipos de Aprendizaje (MICEA) donde, según afirman Molina, Velandia y Galeano (2007), el estudiante se desarrolla en circunstancias socio-históricas referentes, tal como lo explica Freire (2012) y Vygotsky (1995). De este antecedente, lo importante para este estudio ha sido el reconocimiento de la necesidad de crear su propia metodología en el marco de la propuesta.

Finalmente, es obligatorio hacer referencia al trabajo de los educadores Andrade et al. (2018), quienes sugieren un conjunto de lineamientos pedagógicos basados en el análisis educacional dialógico para innovar la práctica docente en la Institución Educativa Departamental Agroambiental Luis Carlos Galán Sarmiento de Plato Magdalena. Este antecedente fue una investigación cualitativa de naturaleza introspectiva vivencial, que permitió comprender la realidad de la práctica docente en dicha institución y hace referencia a los cinco halos educacional-dialógicos que habilitarían innovar en la práctica docente: educativo, comunicacional, mediático, tecnológico y social.

Andrade et al. (2018) explican las barreras que pueden surgir y se deben tener en consideración para la planificación educacional dialógica: la pérdida de espontaneidad narrativa, el desfase entre la comunicación en la escuela, la información circulante por los medios, el desconocimiento de la educación y la influencia de los medios en el aprendizaje.

Es relevante para este trabajo, mencionar que la práctica pedagógica y las estrategias didácticas innovadoras en el

Análisis de la práctica docente en ciencias sociales y estrategias didácticas innovadoras para su cualificación

marco epistémico constructivista se entienden como “creación mental” (Barrera, 2007, p.89). En este sentido, comprender el contexto es fundamental y constituye el conjunto de proposiciones formadas por conceptos con referentes comunes. En particular, se atiende que la práctica pedagógica del docente, durante el desarrollo de los saberes, es una acción que permite innovar, profundizar y transformar el proceso de enseñanza del docente en el aula. Por lo tanto, esta debe estar relacionada con la realidad que refleja el aula, debido a que todo lo que hace el docente se refiere a lo que se hace en la vida cotidiana de la escuela. Esta concepción funda el marco teórico de esta investigación.

Respecto a los aspectos procedimentales en la práctica docente innovadora, Gutiérrez et al. (2011) afirman que:

En nuestro quehacer docente se deben emplear metodologías y herramientas que nos permitan seguir trabajando en la participación activa por parte del alumnado, que les permita buscar la información, analizarla, compartirla, editar nueva a partir de esta y especialmente, aprender a gestionar sus propios procesos de aprendizaje (p.180).

Justamente, la idea básica de realizar este trabajo es contribuir a innovar en el quehacer docente, proponiendo una metodología para el diseño de estrategias didácticas que le permitan a los docentes de las Ciencias Sociales de la institución objeto de estudio, planificar asertivamente el desarrollo de la clase, articular contenidos, recursos y capacidades institucionales mediante la competencia dialógica, a fin de crear un contexto socialmente educacional.

Según Burgos et al. (2015), la mediación de las TIC en la práctica pedagógica ofrece la posibilidad de organizar ambientes significativos de aprendizaje, aprovecha el trabajo colaborativo, lo que implica el diseño de materiales que estimulen la reflexión y la negociación frente al nuevo conocimiento. Se exige, entonces, una nueva configuración del proceso didáctico y metodológico, pues como afirma Burgos et al. (2015): “la publicación en línea permite alcanzar a un público vasto y heterogéneo y coloca en relaciones a personas de lugares y formaciones diversas lo que enriquece el aprendizaje de todos” (p.10).

En lo concerniente a la estrategia didáctica, Quinquer (2004) asevera que los métodos o estrategias de enseñanza pautan una determinada manera de proceder en el aula, organizan y orientan las preguntas, los ejercicios, las explicaciones y la gestión de aula. Los métodos expositivos, centrados en el docente, pueden optimizarse si se fomenta la participación; mientras que los métodos interactivos, en los que el alumnado es el centro de la actividad en la solución de casos, resolución de problemas, simulaciones, investigaciones o proyectos, hincan el aprendizaje en la interacción y la cooperación entre iguales.

Con base en ello, se propone adoptar el modelo educomunicacional endógeno y bidireccional planteado por Barbas (2012), a fin de garantizar la enseñanza y el aprendizaje como dos procesos intrínsecamente creativos. El encuentro entre el aprendizaje significativo y el enfoque educomunicacional dialógico se posibilita con la aparición de la teoría para gerenciar la innovación en Latinoamérica propuesta por Petit (2012), tesis asociada al concepto de desarrollo organizacional

innovador, cuyo programa de acción se basa en la articulación de tres procesos: Planificación, Educación y Comunicación.

Este enfoque de Desarrollo Organizacional para Gerenciar la Innovación, vinculado a la preeminencia de la dimensión humana, los valores sociales y las políticas públicas de innovación y desarrollo inclusivo en América, fue concebido desde la visión del Pensamiento Creativo y Transformador Latinoamericano (Guadarrama, 2008). En el contenido del enfoque planteado, el relieve de una revolución cultural constituye la base del paradigma en construcción. Esta visión renovada y ampliada del desarrollo organizacional como nuevo concepto, se refiere a un programa estratégico para promover la organización social innovadora y el desarrollo a escala humana, mediante la articulación de los sistemas de planificación, educación y comunicación (Petit et al., 2012).

MÉTODO

El tipo de investigación mixta permitió integrar o combinar en un mismo estudio, diferentes técnicas e instrumentos para medir y comprender la realidad analizada. Los resultados de una investigación de naturaleza descriptiva se abordan desde el enfoque de un macro proyecto integrador. La fase propositiva se apropió del enfoque epistémico constructivista para resolver la construcción del saber: “como una creación mental (...) o conjunto de proposiciones formadas por conceptos con referentes comunes” (Barrera, 2007, p.89).

A ese respecto, Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2014), señalan que “el enfoque mixto es la posición que

promueve más la innovación en las ciencias” (p.755). Se interpretó la data en el marco de la perspectiva histórico integradora, emergiendo el contexto de la institución seleccionada como caso de estudio. El paradigma epistémico fue descrito, también, a partir de interpretación integradora, partiendo de la redacción descriptiva de los fenómenos.

Las técnicas de análisis e interpretación de los resultados alcanzados se aplicaron con la finalidad de describir, traducir, sintetizar e interpretar el significado de diferentes hechos que se suscitaron a nivel social y educativo. Se analizaron los hechos sociales (dinámicos) a través de métodos mixtos que acercaron el interés científico a la realidad. Esto permitió generar una mayor comprensión, descripción y caracterización del problema intervenido desde la perspectiva social. La investigación también fue fundamentada en las ideas empíricas de las voces de los informantes clave, contrastadas con los contenidos de documentos legales y con el referente teórico-conceptual, para comprender, describir y argumentar la realidad social, que se produjo a través de la dinámica instrumental que movilizó el clima de sus actores.

La investigación estuvo dirigida a favorecer el rol del docente en tres categorías, la Práctica Docente (PD), las Estrategias Didácticas (ED) y la Innovación Educativa (IE). El diseño de la investigación fue el estudio de caso con análisis de variables en profundidad (Stake, 1999), método que se interesa en comprender en detalle un fenómeno de estudio, en un acercamiento a la realidad intrínseca de las Ciencias Sociales. Su

Análisis de la práctica docente en ciencias sociales y estrategias didácticas innovadoras para su cualificación

fortaleza radica en facilitar, comprender e identificar a profundidad las conductas del sujeto observado.

Según Vera y Villalón (2005), al describir el componente poblacional con metodología mixta se combinan criterios sistemáticos y pragmáticos, tal como se hace en la dicotomía de los métodos cualitativos y cuantitativos, se vincula a la población de las catorce sedes asociadas del IEAA-LCGS por estar agrupadas en una sola Institución que se conforma en el espacio urbano y rural.

La población participante correspondió a 72 docentes, que mediante un proceso de mutuo acuerdo, estimulados por los investigadores y con el espíritu altruista que los caracteriza, decidieron ser la voz del participante en el estudio realizado. Se trata de docentes de diferentes áreas del conocimiento, grados y títulos, desde bachilleres pedagógicos, hasta cuatro con títulos de maestría. La edad de los 72 docentes que participaron en el estudio arroja un promedio de 44.97 años, lo que refleja una población en edad productiva que vislumbra un rango propositivo para generar y posibilitar una transformación y movilidad social de la realidad en los escenarios educacionales de las Instituciones Educativas del municipio de Plato y el departamento del Magdalena.

De este conglomerado de 72 docentes, nueve pertenecen al área de Ciencias Sociales y representan la población observada para el propósito específico de darle respuesta al segundo objetivo de este estudio. A este grupo se le aplicó observación, la cual constituye, según Bárcenas, Odriozola y Orea (2011), la técnica privilegiada en los estudios de las Ciencias Sociales y

las Humanidades. Los resultados se reseñaron en las matrices de evidencias analizadas y sometidas a la saturación de las tres categorías abordadas: prácticas docentes, estrategias didácticas e innovación educativa.

Para la descripción de las prácticas docentes en el área de Ciencias Sociales en los niveles de educación formal en la Institución, se empleó un Cuestionario con Escala Likert y para la técnica de análisis estructural de los datos se empleó el software cuantitativo IBM SPSS Statistics 2. La técnica de análisis empleada fue por composición.

Los investigadores aplicaron un instrumento llamado guía de observación de la práctica docente en su primer momento con 35 ítems y en el segundo momento con 24 ítems, con diferentes estrategias didácticas aplicadas a la educación en el ciclo de la Básica Primaria, Básica Secundaria y la Media Vocacional. En este sentido, se procedió a realizar un informe donde se registró el conocimiento emergente en los tres meses de intervención de las prácticas docentes y las respectivas estrategias analizadas a los docentes del área de Ciencias Sociales. La información sistematizada en la base de datos fue decodificada, analizada y categorizada con la utilización del SPSS Statistics 2, lo que arrojó datos cuantitativos con los cuales se crearon las gráficas estadísticas y sus interpretaciones.

Es importante resaltar que la guía de observación de la práctica docente involucró un aparte de Estrategias Didácticas, con un total de 24 de ellas, con la posibilidad de anotar otras que se podrían evidenciar en la visita de campo.

Análisis de la práctica docente en ciencias sociales y estrategias didácticas innovadoras para su cualificación

En la matriz de análisis documental, se intervinieron y revisaron siete documentos oficiales, de los cuales tres fueron emanados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, a saber: Lineamientos curriculares del área de Ciencias Sociales, lineamientos curriculares en competencias ciudadanas y los derechos básicos de aprendizaje. Se analizaron los documentos en seis subcategorías: Planeación de Clase, Ejecución del Acto Educativo, Estrategias Didácticas, Innovación Educativa, Evaluación de los Aprendizajes y el Clima de Aula. Se examinaron, igualmente, tres documentos originados por la Institución Educativa Agro-Ambiental Luis Carlos Galán Sarmiento del municipio de Plato Magdalena: el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan de Área y la Malla Curricular en el Área de Ciencias Sociales.

Se procedió a sistematizar la información obtenida en subcategorías; la información de la voz del informante se sometió al análisis cuantitativo del Software IBM SPSS Statistics 2. Este arrojó datos estadísticos sobre la población, sexo, edad promedio, estableciendo la media, mediana, frecuencia, promedio, moda de las actividades de la práctica docente intervenida, resultados empíricos analizados como son: planeación de clase, ejecución del acto educativo, estrategias didácticas, innovación educativa, evaluación del aprendizaje y clima de aula.

Los resultados se evidencian en figuras tipo gráficas de barras, las cuales se analizaron e interpretaron. El mismo proceso se realizó con los cuestionarios de la guía de observación realizada por los investigadores, y las 24 estrategias didácticas

analizadas en los tres momentos diferentes a los docentes observados.

Se sometió toda la información al programa cualitativo Nvivo, que arrojó distintos criterios, agrupados en subcategorías emergentes llamados resumen de codificación por recurso de los datos cualitativos, mediante una marca de nube de los conceptos emergentes y que más se escenifican en la investigación.

Con los resultados obtenidos del análisis documental, la información del marco teórico, los antecedentes de la investigación, el marco contextual y legal, los resultados cuantitativos de las gráficas, del IBM SPSS Statistics 2 y el software cualitativo Nvivo, se procedió a analizar la información, cruzarla con los documentos intervenidos mediante la lista de chequeos y se presentan los resultados más adelante.

El diseño de esta investigación aplicó la triangulación definida como una técnica metodológica para estimar la validez de la interpretación de los datos cualitativos, es una especie de Cross-validation o validación cruzada. El procedimiento empleado fue abierto, flexible, cíclico, riguroso para tener un mayor acercamiento a la realidad, a las vivencias de los propios actores como fuente de datos para comprender y describir el fenómeno de investigación, a la vez tales características permitieron sistematizar los resultados y validarlos según los referentes teóricos enmarcados. La validación y confiabilidad de este estudio se hizo a partir del alfa de Cronbach, sustentado en los 35 ítems del instrumento Escala Likert; con un valor de 0,929, el cual se obtuvo de la base de datos de las

tres promociones que integraron el macroproyecto al cual pertenece la presente investigación.

RESULTADOS

En la institución, cada uno de los niveles de educación adquiere identidad estratégico-didáctica de acuerdo con su contexto. Se observa en la base de datos analizada, por un lado, la evolución en las prácticas docentes en la medida en que se diversifican las libertades de acción o las posibilidades de intervención real, a fin de profundizar las experiencias, provocar cambios en la práctica a partir de los aprendizajes adquiridos en el aula para mejorar o transformar las necesidades del contexto, a partir de la innovación, durante el proceso de implementación didáctica en el acto educativo *per se*.

En la subcategoría Planeación, se podría dar un resultado máximo de treinta puntos, que corresponderían a cinco ítems por seis opciones a escoger, si se diese el mayor valor de aceptación en cada caso. Los resultados reales arrojados indican una media de 23,3 y una desviación estándar de 4,4. Esto quiere decir que los docentes observados en la muestra planifican sus clases empleando los diferentes ítems de la guía de observación, pero a la vez refleja una gran dispersión en los resultados, demostrando paradójicamente una ausencia importante de direccionalidad.

En el fondo, es una evidencia de la improvisación docente colectiva al mediar el acto educativo en su práctica pedagógica. Se evidencia una planificación sesgada donde se atiende lo expuesto en el PEI, pero no a los requerimientos del Plan de

Área; no siguen lo propuesto, olvidan aplicar la secuenciación de la malla curricular. Si bien es recurrente la atención a lo expuesto por los estudiantes, la improvisación se manifiesta porque el docente en su práctica habitual busca la participación de los discentes, sin un plan de clase coordinado, por lo cual reina la incertidumbre.

En la ejecución del acto educativo, el rol del docente activa todo su protocolo cognitivo, afirma con agudeza el dominio curricular, disciplina con principios axiológicos, donde coloca en práctica sus estrategias didácticas, demuestra su recursividad y creatividad. En esta categoría, se podía obtener una máxima de 54 puntos, correspondiente a nueve ítems por seis posibles opciones a escoger de mayor valor de aceptación, donde se observa una media de 40,5 y una desviación estándar 7,0. Esto quiere decir que los docentes utilizan mecanismos de comprensión de saberes en la forma de orientar sus clases; pero de una forma muy dispersa y poco agrupada en la implementación de la realización de las clases.

El proceso de mediación en la IEAA-LCGS se encuentra en vías de transformación; se evidencia en los hallazgos, que los docentes del área de Ciencias Sociales estimulan a los estudiantes, dan lo mejor de ellos para que los estudiantes despierten la capacidad de interpretación, comprensión en su proceso de formación, pero no utilizan material didáctico innovador que despierte el interés de los discentes, si se tiene en cuenta que los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), proponen una malla retadora que plantea diversas actividades mediadoras para activar los aprendizajes, no se manifiestan en las prácticas docentes en la ejecución del acto educativo.

Análisis de la práctica docente en ciencias sociales y estrategias didácticas innovadoras para su cualificación

En lo referente a las estrategias didácticas, se refleja una máxima posible de 24 puntos, correspondiente a cuatro ítems por seis posibles opciones a escoger de mayor valor de aceptación, pero la realidad muestra una media de 18 y una desviación estándar de 2.8. Esto quiere decir que los maestros casi siempre utilizan estrategias didácticas para orientar los procesos educativos y que la forma como las utilizan es bastante agrupada o coherente; es decir, los maestros del IEAA-LCGS casi siempre, utilizan de forma agrupada las siguientes estrategias didácticas para orientar los procesos educativos: Exposición oral, clase magistral o clase expositiva, organizadores previos, mesa redonda y simulaciones.

En congruencia con el análisis de las bases de datos sobre las prácticas y estrategias didácticas de aula en los niveles de educación formal de la IEAA-LCGS, los resultados categoriales se organizan en una matriz de análisis general, como se puede apreciar en la Tabla 1.

Tabla 1.
Prácticas y Estrategias Didácticas

Niveles de educación	Descripción de las Prácticas docentes	Estrategias didácticas
Preescolar	El docente en su práctica, prepara el escenario educativo, activa la participación mediante estrategias motivadoras y evidencia destrezas para el desarrollo de dinámicas grupales Responsabilidad y dedicación a la planificación e implementación de escenarios con base en la lúdica y las artes escénicas (dramatizaciones)	Siempre o casi siempre: Método de proyectos Aprendizaje basado en problemas Ejercicio y demostraciones Simulaciones Sociodramas
Básica Primaria	En la práctica docente se planifica respeto al marco político y legal colombiano (PEI, MEN, DBA etc...) Se fomenta la investigación, la reflexión, se trabaja la motivación mediante el uso de experiencias significativas y contextualizadas según las necesidades del estudiante y de su entorno. Se prepara el escenario para la formación en valores y el aprendizaje de nuevos conocimientos empleando la lúdica y el diálogo (intercambio de ideas)	Siempre o casi siempre: Método de proyectos Aprendizaje basado en problemas Ejercicio y demostraciones Simulaciones Foros Preguntas intercaladas Resúmenes Seminario Ensayo Lluvia de ideas

Innovación educativa en contexto

Una mirada a la práctica docente desde la academia

Básica Primaria	<p>La práctica docente se convirtió en una actividad de experimentación diaria, pero al mismo tiempo transformadora porque aborda problemáticas de enseñanza para el desarrollo local y territorial.</p>	<p>Sociodramas Juego de roles Estudio de casos Mapas conceptuales y redes semánticas Aprendizaje mediado por TIC.</p>
Secundaria	<p>Se prepara el escenario para la organización y participación activa y disciplinada del estudiante con el apoyo de herramientas tecnológicas, de investigación y empleando recursos motivacionales a través de las ciencias aplicadas para contribuir a solucionar problemas del contexto como: educación agroambiental, contabilidad, organización empresarial.</p>	<p>Siempre o casi siempre: Método de proyectos Aprendizaje basado en problemas Ejercicio y demostraciones Simulaciones Foros, Preguntas intercaladas Resúmenes, Seminario Ensayo, Lluvia de ideas Sociodramas, Estado del arte Clase magistral o clase expositiva Ilustraciones Cuadro comparativo Cuadro sinóptico Juego de roles Estudio de casos Mapas conceptuales y redes semánticas Aprendizaje mediado por TIC.</p>

Fuente: Elaboración propia

Ese tipo de didácticas pudiera innovarse, al seguir el principio dialógico educomunicacional para articular en la estrategia los halos: educativo, comunicativo, social, mediático y tecnológico, lo cual le imprimiría carácter novedoso o innovador al recurso creado. La Figura 4 presenta las estrategias empleadas por los docentes Galanistas del área de Ciencias Sociales. Se propone, a partir del análisis e interpretación de los resultados, una taxonomía de estrategias didácticas manifiestas en la práctica docente de la Institución:

De primera generación: Son exclusivamente didácticas que trabajan actividades de carácter: educativas y comunicativas.

De segunda generación: Son exclusivamente didácticas que trabajan actividades de carácter: educativas, comunicativas y sociales.

Análisis de la práctica docente en ciencias sociales y estrategias didácticas innovadoras para su cualificación

De tercera generación: Son exclusivamente didácticas que trabajan actividades de carácter: educativas, comunicativas, sociales, mediáticas o tecnológicas.

Ninguno de estos subgrupos de estrategias didácticas aborda el enfoque dialógico entre sus halos, no trabajan la estrategia educomunicacional, dividen las acciones didácticas y los resultados se presentan en forma desarticulada, lo cual hace débil el impacto y los resultados dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Urge una innovación didáctica en la práctica docente, a fin de lograr la articulación estratégica entre los cinco halos para que se produzcan esa calidad particular de la interacción, lo que permite reconocer el papel que esta puede desempeñar y adoptarlo intencionalmente, tanto en el contexto de un proceso de diálogo formal como en cualquier otro contexto, donde las comunidades de aprendizaje, de prácticas de éxito en determinados contextos, en los que la comunidad, la reflexión colectiva, la comunicación plena y el diseño centrado en la persona consiguen generar una transformación escolar.

En lo que tiene que ver con la innovación en el aula, los instrumentos permiten una máxima posible de 36 puntos, que corresponde a 6 ítems por 6 posibles opciones a escoger de mayor valor de aceptación en la guía de observación. Los resultados indican una media de 23,2 y una desviación estándar 6,3. Esto quiere decir que los docentes con frecuencias utilizan recursos tecnológicos como estrategias de motivación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero a la vez la forma de innovar

es dispersa al valorar colectivamente el empleo de los procesos innovadores que orientan el aprendizaje.

La evaluación de los aprendizajes en el área de ciencias sociales está regida de manera flexible y articulada con el PEI, el Modelo Evaluativo Galanista (MEGA), el Decreto 1290, donde se plantean los criterios y desempeños, como también las habilidades, metas y competencias. La evaluación se concreta mediante trabajos grupales e individuales con la intervención de los referentes evaluativos de la hetero-evaluación, co-evaluación y autoevaluación. Sin embargo, se evidencia en la recogida de datos que no existen pruebas institucionales objetivas que centralicen la evaluación de los aprendizajes y da la sensación de que cada docente la interviene de acuerdo a su propia interpretación y que muchas veces no se planifican.

En las observaciones de campo de la evaluación del aprendizaje había una posibilidad máxima de 30 puntos, que corresponden a 5 ítems y 6 posibles opciones a escoger de mayor valor de aceptación. Los resultados muestran una media de 21,5 puntos y una desviación estándar 2,4. Esto quiere decir que los docentes casi siempre emplean formas determinadas para evaluar los aprendizajes y que el instrumental es poco disperso.

Durante la práctica docente se observa que exploran los conocimientos previos de los estudiantes y se posibilita la retroalimentación mediante la participación activa, pero no existen evaluaciones alternativas. El avance de los estudiantes en sus saberes previos es desaprovechado, aunque se tiene en cuenta el aprendizaje adquirido en clase y mediado por la

explicación del docente. Prevalece la evaluación tradicional de tipo sumativa.

En lo referente al clima de aula, la observación de campo pauta una máxima puntuación posible de 36, que corresponde a seis ítems por seis posibles opciones a escoger de mayor valor de aceptación en la guía de observación. Los resultados muestran una media 30,3 y una desviación estándar de 4,5. Esto quiere decir que la planta docente está comprometida con el mejoramiento del ambiente escolar y las relaciones de convivencia de una forma medianamente dispersa.

Más allá de los resultados por subcategorías, se debe destacar que desde el registro de observaciones se halló una ausencia importante de la innovación en el aula (más allá de la creciente, pero aún incipiente inclusión de tecnologías), existe poca creatividad y escasean las propuestas que evidencien el pensamiento crítico.

El estado de la práctica docente en todas las áreas y niveles analizados revela isomorfismo institucional, fenómeno que, en vez de optimizar y hacer más eficiente un sistema, conduce inercialmente a la paralización de la innovación social por la exagerada homogeneización / rutinización / estancamiento de las prácticas sociales, aun inconscientemente. Esta circunstancia tiene lugar a través de tres tipos isomorfos: la coerción, el mimetismo y la normalización; dependiendo respectivamente de si la fuente se deriva de una obligación o utilizando de manera independiente, los planteamientos de condicionamiento (marco legal) o del deseo de imitar.

Finalmente, ocurre que en la práctica docente y en las estrategias didácticas encontradas, no hay evidencias de una norma o un estándar conceptual sobre la innovación educativa para proponer una nueva mirada al problema establecido como resultado de la profesionalización en el que se tejen relaciones entre docentes y organizaciones.

Se requiere desarrollar actividades educomunicativas que permitan la formación integral del estudiante y emplear el diálogo interconectado entre los halos: educación, comunicación, mediático y el tecnológico aprovechando el halo social como soporte transversal metodológico de la estrategia para la transformación didáctica requerida..

Lo anterior es coherente con lo evidenciado en los resultados cualitativos del software Nvivo y en los hallazgos arrojados al someter la voz del informante a la escala Likert. En este punto, solo resta señalar que la información recopilada indica que los docentes encuestados siguen sus rutinas académicas tradicionales, con estrategias didácticas que no son ni innovadoras, ni retadoras, aunque el clima y el contexto promueven un buen ambiente institucional en la comunidad de aprendizaje.

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Todo el trabajo realizado ha conducido al desarrollo de una Propuesta de Estrategias Didácticas para innovar la Práctica Docente en Ciencias Sociales en el IEAA-LCGS. Al respecto, cada vez es más común mediar cualquier tipo de actividad de la vida cotidiana y los diferentes desempeños con tecnologías digitales articuladas con la inteligencia artificial para hacer fluir

Análisis de la práctica docente en ciencias sociales y estrategias didácticas innovadoras para su cualificación

la información de todos los ámbitos de las ciencias sociales. Sin embargo, el halo social es el auténtico elemento integrador en la concepción de la estrategia didáctica y debe desempeñarse como soporte para la transformación de la enseñanza desde la planificación y gerencia de la práctica docente.

En la propuesta desarrollada adquieren especial relevancia las tres categorías objetos de estudio: Práctica Docente, Estrategias Didácticas e Innovación Educativa. La categoría Práctica Pedagógica adquiere especial relevancia dentro del proceso de cualificación de los docentes en la mediación curricular de las ciencias sociales al considerar los preceptos de Aparici (2010) quien admite postulados sobre el halo comunicativo educacional.

La educomunicación (...) presenta una filosofía y una práctica de la educación y la comunicación basada en el diálogo y en la participación que no requieren solo de tecnologías sino de un cambio de actitudes y de concepciones pedagógicas y comunicativas. (p.12)

Lo anterior, plantea la necesidad imperiosa del diálogo educativo en los aprendizajes mediados que hace parte de la estimulación para adquirir un nuevo conocimiento, la asertividad en resolver los problemas de las ciencias sociales y motivar al asombro de las comunidades educativas de nativos digitales, de la cibercultura del siglo XXI. También es interesante para complementar esta propuesta asumir lo señalado por Barbas (2012), quien plantea que la educomunicación, se puede concebir de acuerdo a dos postulados. La primera es de origen anglosajona y propone la enseñanza de modelos

informativos e instrumental transmitido, es decir referido a la acción de alfabetización informática digitalizada. Y la segunda a la construcción de la acción del diálogo comunicativo:

Por lo anterior, podemos afirmar que la metodología comunicacional dialógica constituye el foco central de esta propuesta conceptual para el diseño de Estrategias Didácticas para innovar la Práctica Docente (Ver Tabla 2).

Análisis de la práctica docente en ciencias sociales y estrategias didácticas innovadoras para su cualificación

Tabla 2.
Halo Social Integrador de la Enseñanza en Ciencias Sociales

Creatividad de los halos y sus momentos Aprendizaje Educativo	Método aplicado y elementos metodológicos a los aprendizajes	Indicadores de Desempeños y habilidades	Tiempo Real del acto educativo	Recursos y planificación de la actividad estimuladora de aprendizajes	Proceso evaluador de los aprendizajes mediáticos	Responsables
<p>Inicio</p> <p>Desarrollo</p> <p>Cierre</p>	<p>Educomunicación</p> <p>Diálogos elementos motivadores audiovisuales:</p> <p>Prezzi</p> <p>Blogs, Edmodo</p> <p>educaplay</p> <p>Socrative</p> <p>Cine para todos</p>	<p>Preparación del escenario</p> <p>procesamiento de información y diseño de proyecto de intervención</p> <p>Establecimiento de</p> <p>Diálogo crítico sobre el tema a tratar. Diseño de promoción del conocimiento de la lectura, la ciudadanía y la transformación social.</p>	<p>45 min. en aula</p> <p>Una semana para el desarrollo del proyecto</p> <p>45 min.</p> <p>Valoración de resultados del proyecto y retroalimentación.</p>	<p>Uso Video beam y computador</p> <p>Conformación de parejas y grupos de estudiantes para la investigación y desarrollo.</p>	<p>Retroalimentación del proyecto por parte de la comunidad Galanista.</p>	<p>Docentes y estudiantes y comunidad.</p>

Nota: Mapa conceptual. Piloto estratégico didáctico para innovar la práctica docente.

Fuente: Elaboración propia

Los momentos de los halos educomunicacionales en las Ciencias Sociales se visualizan en las acciones de integración desde la planificación en el aula hasta formalización de la evaluación del desempeño estudiantil con el establecimiento de climas innovadores de aula. En este sentido, desarrollar la competencia crítico social del halo educativo implica lograr que el docente en su práctica sea capaz de lograr construir una mixtura (o jerarquizar y articular de forma totalizada los halos).

La idea es construir un diálogo comunicativo entre espacios que nunca debieron separarse para lograr sugestionar la innovación didáctica en la enseñanza. La intención es lograr que la práctica docente se cualifique, se convierta para el estudiante en un estímulo o vivencia significativa para transformar su aprendizaje dialógico y el crecimiento del estudiante como ser humano.

Conforme a los resultados de la investigación, este enfoque pedagógico evidencia en la actividad un acercamiento a la pedagogía crítica social, el desarrollo del pensamiento complejo y la pedagogía de la complejidad, el aprendizaje significativo y la pedagogía problematizadora. El trabajo realizado permitió el desarrollo de diez estrategias de integración social de los halos educomunicacionales dialógicos. A través de estas, se pretendía desarrollar la lectura crítica mediante la utilización de plataformas digitales y recursos audiovisuales, en el contexto actual de la IEAA-LCGS. Por supuesto, la metodología descrita abre campo para una multitudinaria cantidad de estrategias concretas, más allá de las diez desarrolladas.

Análisis de la práctica docente en ciencias sociales y estrategias didácticas innovadoras para su cualificación

La propuesta educativa generada surge, en principio, como una metodología para los niveles educativos Básica Primaria y Secundaria, Contribuye directamente en el fluir de la construcción del conocimiento de forma dialógica (crítica) y surtirá efecto en la medida que el docente sea capaz de emprender procesos mentales creativos educomunicacionales, que permiten la transversalidad en la planificación, ejecución y evaluación del acto educativo. Pero la educomunicación permite ir más allá, ya que desde el enfoque dialógico constituye una herramienta valiosa para innovar la práctica docente y fundamentalmente ampliar la efectividad de los procesos de enseñanza aprendizaje promover la calidad de la educación.

Lo anterior implica trascender del patrón clásico de la enseñanza basada en la adaptación de estrategias didácticas desarticuladas a un nuevo enfoque integrador, novedoso y transdisciplinario que técnicamente provee al docente de un método para enrutar sus ideas sin desasistir las políticas y leyes educativas formales de su país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, Márquez & Borrero (marzo, 2018). *Propuesta El enfoque educomunicacional dialógico como fundamento para innovar la práctica docente en la institución Educativa Departamental Agroambiental "Luis Carlos Galán Sarmiento"*. (Trabajo de grado de Maestría). Universidad Autónoma del Caribe, Barranquilla, Colombia.
- Aparici, R. (Comp.). (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. México: Gedisa.

- Area, M. & Pessoa, T. R. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas Alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 19(38), 13-20. DOI: 10.3916/C38-2011-02-01
- Barbas, C. Á. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, 10(14). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/4475/447544618012/>
- Bárceñas, M., Odriozola, G., & Orea, P. (2011). Propiedades termodinámicas de fluidos de hombro/pozo cuadrado. *Revista Mexicana de Física*, 57(6), 485-490. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0035-001X2011000600004&script=sci_arttext&tlng=pt
- Barrera, M. (2007). *Modelos epistémicos en Educación e investigación*. Cuarta edición. Caracas: Sypal y Quirón.
- Burgos, C. V., Enríquez, S. C., Gargiulo, S., Ponz, M. J., Scorians, E. E., & Vernet, M. (septiembre, 2015). *Didáctica y TIC: formación docente en comunidad. Trabajo presentado en III Jornadas de TIC e Innovación en el Aula de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. La Plata, Argentina. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/48656>
- Cárdenas, I. R., Zermeño, M. G. G., & Tijerina, R. F. A. (2013). Tecnologías educativas y estrategias didácticas: criterios de selección. *Revista Educación y Tecnología*, (3), 190-206. Recuperado de https://scholar.google.es/scholar?q=C%-C3%A1rdenas%2C+Zerme%C3%B1o%2C+y+Tijerina&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5
- Casanova, R. E., Arancibia, M. M., Cárcamo, L. R., & Contreras, P. C. (mayo de 2010). *Diseños Didácticos Colaborativos*

Análisis de la práctica docente en ciencias sociales y estrategias didácticas innovadoras para su cualificación

- para aprender utilizando recursos de la web 2.0 en los sectores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Lenguaje y Comunicación.* Trabajo presentado en Congreso Iberoamericano de Informática Educativa en Santiago de Chile. Recuperado de <http://www.tise.cl/volumen6/TISE2010/Documento27.pdf>.
- De la Torre, S., & Violant, V. (2003). *Estrategias Creativas en la enseñanza Universitaria*. Barcelona España: Universidad de Barcelona.
- Díaz-Barriga, F. & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2ª. ed. México: McGraw-Hill.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Guadarrama, P. (2008). *Pensamiento Filosófico Latinoamericano Humanista Vs. Alienación. Tomos 1, 2, 3 Colección heterodoxia. Crítica emergente*. Caracas: Fundación Editorial El Perro y la Rana.
- Gutiérrez, E. P., Yuste, T. R., Cubo, D. S., & Lucero-Fustes, F. M. (2011). *Buenas prácticas en el desarrollo de trabajo colaborativo en materias TIC aplicadas a la educación*. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/15367#.WSZAaGiGNpl>
- Hernández-Sampieri, S., R., Fernández, C., C., & Baptista, L., P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta Edición. México: McGraw-Hill.
- Iafrancesco, G. (2004). *La evaluación integral y del aprendizaje. Fundamentos y estrategias. Serie Escuela Transformadora*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- ICFES (2015, 2016, 2017). Resultados prueba Saber, Institución Educativa Agroambiental Luis Carlos Galán S. Bogotá:

- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Recuperado de <http://www.icfesinteractivo.gov.co/resultados-saber2016web/pages/publicaciónResultados/agregados/saber11/clasificaciónPlanteles.jsf#No-back-button>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Derechos Básicos de Aprendizaje de Sociales*. Bogotá: MEN.
- Molina, A., Velandia, M., & Galeano, N. (2007). Virtual enterprise brokerage: a structure-driven strategy to achieve build to order supply chains. *International Journal of Production Research*, 45(17), 3853-3880. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-269820100001000006&script=sci_arttext
- PEI - Institución Educativa Departamental Luis Carlos Galán Sarmiento. (2018). *Proyecto Educativo Institucional. Municipio de Plato Magdalena*. Colombia: Mimeografiado.
- Petit, E. (2012). Desarrollo Organizacional para la Gerencia de la Innovación en Latinoamérica. (Tesis Doctoral). Doctorado en Ciencias Humanas. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Maracaibo. Venezuela. Mimeografiado.
- Petit, E., Abad, R., López, M. & Romero, R. (2012). Desarrollo Organizacional Innovador: un nuevo enfoque gerencial para Latinoamérica. *Opción*, 28(67), 173-205.
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber*, 40, 7-22. Recuperado de <http://sutcobao.org.mx/pdf/comprimidos/Estrategias%20metodol%C3%B3gicas%20para%20ense%C3%Blar%20y%20aprender%20ciencias%20sociales.pdf>

Análisis de la práctica docente en ciencias sociales y estrategias didácticas innovadoras para su cualificación

- Quiroga, L. E. (2011). Posibilidades y limitaciones de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para la docencia. *Actualidades Pedagógicas*, (58), 65-79. DOI: <https://doi.org/10.19052/ap.539>
- Saker, J. & Correa, C. (2015). *Saber y Práctica Pedagógica. Aulas abiertas a la investigación Educativa*. Barranquilla, Colombia: Universidad Simón Bolívar.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Turizo Arzuza, M. (2014). En la búsqueda de nuevas formas de interacción socio discursiva en entornos virtuales de aprendizaje: el nuevo rol docente. *Logos Ciencia & Tecnología*, 5(2), 263-273. Recuperado de: <http://revistalogos.policia.edu.co/index.php/rlct/article/view/123/100>
- Vera, A., & Villalón, M. (2005). La triangulación entre métodos cuantitativos y cualitativos en el proceso de investigación. *Ciencia & Trabajo*, 7(16), 85-87.
- Vygotsky, L. S., & Kozulin, A. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Cómo citar este capítulo:

Cañas Marriaga, J. A., Ospino-Amador, F. A., Sierra-Cárdenas, L. E. y Turizo-Arzuza, M. (2020). Análisis de la práctica docente en ciencias sociales y estrategias didácticas innovadoras para su cualificación. En: M. E. Ortiz Padilla, R. Rubio Castro, R. Soto Varela, M. Barros Moncada y M. Barrios Fontalvo (Edit) *Innovación educativa en contexto una mirada a la práctica docente desde la academia Tomo II*. (pp.81-117) Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

Lo cognitivo y lo socioafectivo: ejes fundamentales en el quehacer educativo

The cognitive and the affective partner: fundamental axes in the educational act

» **Massiel Navarro-Orozco**

cristalmajo@yahoo.es
Universidad Simón Bolívar
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6099-4823>

» **Yolanda Marchena-Yeja**

yomaye@yahoo.es
Universidad Simón Bolívar
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4822-3417>

» **Remberto Valle-Cantillo**

remvalle328@hotmail.com
Universidad Simón Bolívar
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7989-4390>

» **José Henao-Gil**

henaogilj@yahoo.es
Universidad Simón Bolívar
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9244-4084>

Resumen

El presente estudio tiene por objetivo diseñar una propuesta de estrategias didácticas psicopedagógicas para innovar las prácticas docentes en la Institución Educativa Departamental de Salamina. Esta investigación, tuvo la intención de permear las áreas del saber con el componente socioafectivo, dando una óptica que va más allá de lo cognitivo y así aproximarse a la formación integral. Por sus características la investigación fue de naturaleza cuali-cuantitativa, porque en los procesos de diseño, aplicación de instrumentos y organización de la información hay manifestaciones de ambos tipos de investigación. Luego de aplicar escala Likert, observación directa y análisis documental, se procedió a organizar, analizar, tabular y representar gráficamente mediante acciones computarizadas y procedimientos matemáticos facilitando la triangulación de los datos obtenidos. Después de este recorrido se extrajo como conclusión: hay una debilidad marcada en lo socioafectivo y emocional en el proceso aprendizaje y, por tanto, se necesita mediar este componente para surtir un impacto en la institución en estudio y en las escuelas del departamento del Magdalena. Como resultado de la investigación se propone: crear un plan de intervención socioafectivo y emocional para mejorar las relaciones empáticas con la enseñanza del autocontrol y gestión de las emociones.

Palabras clave: autocontrol, habilidades sociales, psicopedagógico, socioafectivo, transversalizar.

Abstract

The ethnographers set out to design a proposal of psychopedagogical didactic strategies to innovate the teaching practices in the Salamina Departmental Educational Institution. This research intended to permeate all areas of knowledge with the socio-affective component, that is, an optics that goes beyond the cognitive and thus approximate the long-awaited integral formation. Due to its characteristics, the research was of a qualitative-quantitative nature, because in the processes of design, application of instruments and organization of information, there are manifestations of both types of research. On the other hand, after applying the Likert scale, direct observation and documentary analysis, we proceeded to organize, analyze, tabulate and graphically represent, in a computerized actions and mathematical procedures, and triangulation was facilitated. After this tour, it was concluded that there is a marked weakness in the affective and emotional partner in the learning process and, therefore, this component needs to be mediated to have an impact on the institution under study and on the schools of the Magdalena Department. The proposal was: to create a plan of socio affective and emotional intervention where empathic relations can be improved with the teaching of self-control and management of emotions.

Keywords: mainstreaming, psychopedagogical, self-control, socio-affective, social skills.

INTRODUCCIÓN

La Institución Educativa Departamental de Salamina Magdalena, alberga una población estudiantil de 1400 estudiantes y 47 docentes, adolece del servicio de orientación escolar, presenta bajo rendimiento académico, problemas disciplinarios, evasión de clase, apatía, por parte de muchos estudiantes; a pesar de que se ha emprendido acciones desde la rectoría y la coordinación académica y de convivencia para minimizar la problemática, los resultados han sido infructuosos.

Es así, como teniendo en cuenta los intereses de la Gobernación, la Secretaría de Educación del Departamento del Magdalena, y las necesidades del contexto educativo de la institución estudiada, se percibió la necesidad de investigar en “estrategias didácticas psicopedagógicas para la innovación de la práctica docente en la Institución Educativa Departamental de Salamina”.

Todo ello, motivó a realizar este tipo de investigación que nos llevó a dar respuesta a la siguiente pregunta científica:

PREGUNTA CIENTÍFICA

¿De qué manera se puede estructurar una propuesta de estrategias didácticas psicopedagógicas que transversalice todas las áreas del saber para fortalecer la práctica docente que se desarrollan en la Institución Educativa Departamental de Salamina?

OBJETIVO GENERAL

Diseñar una propuesta de estrategias didácticas Psicopedagógicas para innovar las prácticas docentes en la Institución Educativa Departamental de Salamina Magdalena.

Frente a tal incógnita se trazaron los siguientes objetivos:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Describir las practicas docentes desde lo socioafectivo en los grados 0 a 11 en la Institución Educativa Departamental de Salamina Magdalena.

Identificar las características de las prácticas docentes teniendo en cuenta el componente psicopedagógico en el aula.

Diseñar estrategias didácticas innovadoras psicopedagógicas acordes a cada grado y necesidades del educando.

ESTADO DEL ARTE

Identificada la problemática convivencial, la cual posee carácter multidimensional, complejo, dinámico y poliédrico y dada su repercusión en la calidad educativa, se hizo uso de recursos recolectores de información que más tarde facilitaron develar la importancia de la transversalización del componte socioafectivo y emocional en el entorno educativo estudiado; contribución que al parecer amplió la percepción acerca de lo importante de la esfera en estudio, debido a que por mucho tiempo se otorgó la responsabilidad de lo emocional, psicológico, afectivo,

Lo cognitivo y lo socioafectivo: ejes fundamentales en el quehacer educativo

sentimental y demás temas afines al docente orientador lo que ha hecho poco fructífera su labor (Barros, 2018; Ortiz, Barros, Ariza y Rubio, 2018).

Para el componente convivencial, lo emocional representa un importante factor de maduración y desempeño en la vida de los estudiantes. Veamos al respecto:

Los sentimientos desempeñan un papel central en los procesos, por lo cual la inteligencia emocional contribuye con un liderazgo eficaz en las organizaciones. Hoy se requiere que los líderes sean capaces de inculcar en sus seguidores el sentido colectivo de normas y valores importantes de una organización y estar en sintonía con sus propios sentimientos y la de sus seguidores, saber expresar y aceptar las normas y valores con el fin de desarrollar sentimientos más fuertes para una mejor postura personal y organizacional (Magna Veloso, 2016, p.308).

En este orden de ideas, se puede decir que este aporte aplicado al ámbito educativo invita al docente a dotar su práctica de acciones planificadas para conservar e impactar su labor educadora con una posición empática al sentir del estudiantado. Es por ello que Weinsinger (1998) menciona que “La inteligencia emocional es útil en tiempos de bonanza, e imprescindible en tiempos de crisis”, o en palabras de Goleman (1998), es necesario dotar. No distante de los anteriores postulados se dio el hallazgo de la siguiente proposición:

En la medida que el niño ha tenido control de sus impulsos corporales y puede cumplir con las normas parentales y, ha aprendido también vías más apropiadas para expresar su autonomía e independencia, sin sacrificar los lazos interpersonales... desarrollando representaciones de sí mismo con diferente valentía emocional (Ávila-Espada, 2008, p.52).

Sumado a lo anterior es importante el reconocimiento de que a la relación que posee el niño con el universo surge a partir de la aparición del establecimiento de la relación no solo con sus padres, sino de los vínculos afectivos que se generen por fuera de esta relación, con otros familiares, compañeros de colegio, profesores (Támez y Ortega, 2006, p.43).

EL COMPONENTE SOCIOAFECTIVO EN LA ESCUELA

A pesar del reconocimiento por parte de la comunidad de docentes de las necesidades en la mejora de las prácticas pedagógicas estas se encuentran ancladas en patrones ortodoxos de educar muy distantes de lo socioafectivo y emocional, lo cual repercute en lo convivencial, por ello de manera apremiante amerita revisar a profundidad si de verdad se quiere contextualizar y favorecer lo cognitivo; por lo cual se pone a consideración de la comunidad educativa de la IED de Salamina, la presente propuesta de trabajo que busca generar mejoras en la calidad educativa.

Antes de continuar, se considera oportuno hacer un paréntesis para socializar que:

Lo cognitivo y lo socioafectivo: ejes fundamentales en el quehacer educativo

La escuela actual está inmersa cada día más en situaciones de violencia, lo cual indica que se requiere con urgencia el desarrollo de la competencia socioafectiva, siendo estas el fundamento de la conducta humana, la cual afecta el desempeño del estudiante en sus aspectos convivencial y académico (Castañeda Serna, 2014, p.19).

El estudio anteriormente mencionado hace una invitación a través de técnicas de trabajo cooperativo a vincular el componente socioafectivo en el ámbito escolar, postulado que se hace relevante en la medida que se está volcando la mirada más allá de lo meramente cognitivo, lo que puede favorecer el clima de aula y por ende se traducirá en beneficio para lo cognitivo. Estas investigaciones afines al igual que la de los versados que soportan teóricamente esta investigación, van abriendo espacios para la vinculación del componente socioafectivo transversalizándolo a través de todas las áreas.

No distante de lo anterior con un propósito comparativo se hace preciso recordar que:

La institución escolar dedicada a la generación y reproducción del conocimiento se ve afectada en sus procesos de enseñanza y aprendizaje por los modelos de sociedad que emergen. Los contenidos del aprendizaje, sus condiciones y referentes deben contextualizarse de acuerdo a las características de los cambios sociales. En este sentido, uno de los retos principales, análogos a los modos de aprender, se centra en entender cómo debe ejercer su tarea quien es el encargado de coordinar el proceso educativo. (Moncada Cerón, 2012, p.9)

El autor Moncada, además del componente socioafectivo centra su atención en el contexto, fundamental esto para llegar a empatizar con los estudiantes; y atender a una educación estimulando el desarrollo de las habilidades sociales. De una u otra manera las investigaciones traídas a colación al igual que la presente validan el aporte de De Zubiría (2013) sobre la escuela y su rol de humanizar al ser humano, en vez de atiborrarlo de datos insustanciales, y a la vez se provocan espacios de apertura escolar al componente socioafectivo en una escuela como puede ser esta en mención.

EL ROL DEL DOCENTE EN LA TRANSFORMACIÓN DE SUS PRÁCTICAS

Cabe recordar que en el rol del profesional que ejerce la práctica se facilita la transversalización de todas las áreas del saber con una visión humanística y una actitud de escucha desarrollada para promover transformaciones en sus acciones. Teniendo en cuenta la diversidad creciente en los estudiantes hay que pensar a profundidad una didáctica psicopedagógica innovadora que le brinde especial atención a lo socioafectivo y no repetir la educación bancaria, mecánica bien criticada por el pedagogo Paulo Freire (2005), quien plantea que si se pretende desarrollar habilidades sociales en los educandos y la posibilidad de pensar a profundidad y de manera innovadora hay que instaurar el diálogo como esencia de la educación, como práctica de libertad; claro está, recordando que a través del diálogo y la palabra no solo se transmiten ideas sino emociones, sentimientos, y demás estados de ánimo de los dialogantes, con ello, se mira al estudiante en su integralidad: emociones,

Lo cognitivo y lo socioafectivo: ejes fundamentales en el quehacer educativo

sentimientos, ideas, intereses, necesidades, pensamientos, motivaciones, la familia, la sociedad, grupo de amigos, condiciones socioeconómicas, donde el diálogo se convierte en el vehículo de doble vía por esto, se debe estimular en los entornos académicos un sentir empático para favorecer la comprensión y con ello la necesitada convivencia armónica, empatía que debe nacer en los adultos y principalmente el docente quien con su permanente rol formador su actuar trasciende más allá del aula.

Queda claro que con frecuencia, en el ámbito académico, se recita el mensaje de que el componente emocional es influyente e importante en el desarrollo de un ser humano, y la escuela como ente socializador por excelencia está invitada a propiciar espacios, que desarrollen esta importante esfera humanística y el docente como promotor de saberes está llamado a entrar a lo más personal del estudiante, lo psicológico y emocional, para utilizar estrategias pedagógicas acordes para cada caso, para tal efecto se amerita de manera pronta una escucha empática. En esencia, es demasiado perjudicial seguir educando de maneras tradicionales y rígidas, pero desafortunadamente aún hay docentes que se resisten al cambio e inclusive abalados por la visión ortodoxa de muchos padres, lo que aporta agotamiento, monotonía, resistencia, desmotivación, ausentismo, evasión de clases y en el peor de los casos hasta deserción escolar; por otro lado, el profesor se siente agotado, desmotivado, estresado, y percibiendo que su labor no arroja los mejores resultados.

Estos referentes teóricos dan muestra de cómo lo socioafectivo abarca una parte fundamental en el entorno educativo, lo que

deja entrever que centrar la atención solo en lo cognitivo es realizar un trabajo muy alejado de las necesidades integrales de los estudiantes. En otras palabras, si no se transversaliza lo socioafectivo y se busca la exploración del sentir y no solo del pensar y el aprender de los estudiantes, se continúa dejando por fuera una parte fundamental del ser humano como lo son, su sentimientos y emociones y su capacidad de ser humano que crece y se desarrolla con el apoyo decisivo de la escuela. La Institución escolar, hay que reafirmarlo, es el centro de búsqueda y construcción de conocimientos, pero también de seres humanos integrales, en los que, como ya se ha dicho, hay atención a lo cognoscitivo y epistemológico, pero también a lo emocional.

MÉTODO

En este apartado se llevará a cabo la delimitación de la postura epistemológica desde la cual se abordó, la investigación. La metodología empleada en el estudio, la población y participantes con los que se contó para alcanzar los objetivos investigativos, y las diferentes técnicas o instrumentos que fueron requeridos para ello.

DISEÑO

Por sus características la investigación fue de naturaleza cuali-cuantitativa, porque en los procesos de diseño, aplicación de instrumentos y organización de la información hay manifestaciones de ambos tipos de investigación. Luego de aplicar escala Likert, observación directa y análisis documental, se procedió a organizar, analizar, tabular y representar gráficamente

Lo cognitivo y lo socioafectivo: ejes fundamentales en el quehacer educativo

mediante acciones computarizadas y procedimientos matemáticos facilitando la triangulación de los datos obtenidos.

En cuanto a los procedimientos, se centró la atención en los procesos descriptivos, para representar los contextos socio-culturales, describir y comprender su forma de interactuar en el contexto; los investigadores asumieron un rol imparcial, lo que posibilita la comprensión cultural, el reconocimiento de normas de comportamiento y estilos de relaciones dadas en la institución analizada desde la percepción de los docentes investigados.

PARTICIPANTES

El estudio de caso se trabajó en una Institución Educativa en la que se encuentran matriculados estudiantes de estrato uno, que asisten a la jornada de la mañana. La unidad de análisis la representaron los docentes de la institución. Así mismo, a partir de un muestreo por selección aleatoria, 15 docentes fueron elegidos para la participación a quienes les fueron aplicados los instrumentos y técnicas previstas en la investigación.

INSTRUMENTOS

Para el presente estudio se aplicó una Escala de Likert, la observación sistematizada y el análisis documental del PEI y de la Ley de Convivencia. Los hallazgos se organizaron haciendo uso de dos softwares especializados categorizando los registros obtenidos del análisis de los documentos oficiales. Una vez sistematizada la información se hizo la respectiva triangulación y la interpretación de esos hallazgos.

Ahora bien, a través de la Escala de Likert, se brindó la posibilidad al docente de escoger frente a 5 opciones la de mayor identidad. Con el análisis documental se obtuvo información extraída del documento original y se consolidó con cierta facilidad. En cuanto a la observación, se centró la atención en qué manejo le venían dando los docentes a la parte afectiva y convivencial en los contextos de aula.

PROCEDIMIENTO

Inicialmente se detecta la problemática, se realiza una revisión bibliográfica con la intención de ver la pertinencia con lo que se pretendía investigar; se tuvo en cuenta las características del macro proyecto, los intereses de la Secretaría de Educación departamental y ante todo la problemática institucional en sí, por ello, se formula el problema, se trazan unos objetivos alcanzables, y se justifica; por otro lado, viendo los aportes de Goleman (1998) y De Zubiría (2013) se consideró que ellos brindaban suficientes sustentos teóricos para darle confiabilidad a lo investigado; luego se centra la atención en lo metodológico, se delimita la población, la muestra y, se decide hacer uso de las herramientas recolectoras de información descritas anteriormente.

Cabe recordar el amplio contexto en el que se encuentra la investigación adelantada: un macro-proyecto, que incluye diferentes subcategorías o ejes de análisis, aunque para los propósitos de este trabajo fueron tomados solo aquellas partes de los resultados que daban cuenta de reactivos o criterios evaluativos asociados a la práctica docentes y su relación con la socioafectividad, la innovación y el clima de aula.

Lo cognitivo y lo socioafectivo: ejes fundamentales en el quehacer educativo

Luego se hizo uso de herramientas recolectoras de información como la escala Likert, la observación directa y análisis documental. Posteriormente, con los datos obtenidos en la investigación se procede a develar los resultados y a plantear las conclusiones, además, se establece un plan socioafectivo que transversaliza todas la áreas del saber con la intención de favorecer el clima de aprendizaje dándole especial importancia al componente socioafectivo y por ende se espera sea reflejado de manera positiva en lo cognitivo.

RESULTADOS

Los resultados de esta investigación apuntan que un alto porcentaje de los docentes consideran que planifican siempre y casi siempre los recursos para el desarrollo de las clases equivalente las dos alternativas (83 %) y solo una ínfima cantidad de ellos dice que a veces (2,1 %), o nunca lo hacen (2,1 %), denotando una gran confianza en sus propias habilidades de estar preparados para ejecutar sus planes de clases, sus estrategias didácticas, donde podrían estar incluidas estrategias psicopedagógicas a ser propuestas, lo que sugiere que una gran mayoría podría tener al menos la capacidad metodológica de integrarlas a su práctica, en caso de considerarlas viables o provechosas.

De igual manera se evidencia que la gran mayoría de los docentes (66,0 %) sostienen que favorecen la negociación y solución de conflictos dentro del aula, apreciación que no se vio reflejada en la práctica por parte de la gran mayoría de los docentes; al momento de ser observados en su quehacer, más bien, se notó el uso de herramientas propias de la educación tradicional para

abordar las conflictivas dadas entre los estudiantes de hoy. En concordancia con esto, se hace pertinente traer a colación que el objeto de la Ley 1620 de 2013 es contribuir con la formación de ciudadanos activos que propendan por la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional. Sin embargo, a pesar de que la Ley antes mencionada entró en vigencia desde 2013 se nota de manera insipiente su aplicación.

En lo que respecta a los procedimientos matemáticos, se utilizó una distribución de frecuencias, ya que la misma representa un conjunto de puntuaciones ordenadas en sus respectivas categorías (descritas en lo investigado). Luego se procedió a la triangulación, con la intención de legitimar lo investigado y aportar a la orientación de las practicas psicopedagógicas innovadoras con énfasis en lo socioafectivo, convivencial y emocional.

Por otro lado, yendo a las preguntas de la Likert que están asociadas a lo socioafectivo como: la 6, 11, 14, 15, 20, 29, 30, 31, 33, y 35 se encuentran respuestas muy alentadoras acordes al contexto educativo, pero, al realizar la observación de las prácticas docentes se hace notorio que lo teórico dista de lo práctico, esto es, se encontraron docentes estresados, con pérdida de autocontrol, “afanados” por el componente cognitivo y olvidándose de lo emocional y las necesidades e intereses diferentes propios de cada estudiante; como también ignorando los parámetros establecidos en la ley de convivencia, manual de convivencia y aún más al modelo pedagógico.

Lo cognitivo y lo socioafectivo: ejes fundamentales en el quehacer educativo

Por otra parte, el constructivismo social, modelo pedagógico que direcciona el quehacer de la institución, propone espacios de interacción para los aprendizajes, liderados por los docentes, muy a pesar de ello, se observan relaciones direccionales, al percibir el desarrollo de clases magistrales; y, solo el 2,1 % casi nunca lo hace. Con una mayoría tan segura de llevar esa compleja tarea, se pueden contrastar estos resultados con la herramienta en mención, de igual modo es relevante los resultados arrojados en el Cuestionario de la escala Likert.

Para la sistematización de estos aspectos puramente cualitativos, se hace uso de una Matriz diseñada para ayudar este proceso.

En torno a la observación hay que decir que es una herramienta que le permitió a los investigadores mantener un contacto directo con el grupo en estudio; se centró la atención en el componente psicológico asociado al pedagógico y con ello lo socioafectivo y convivencial, por espacio de tres momentos diferentes se percibió la clase para aumentar la veracidad de los resultados; observación esta, que facilitó ver la separación notoria que hay entre lo que se afirma en el instrumento de recolección descrito anteriormente y la práctica docente. Para mayor precisión se expresa a continuación los resultados extraídos; aquí se muestra el interés de los docentes por los resultados cuantitativos procedentes del componente cognitivo.

Tabla 1.

Muestra de la Matriz para el análisis de los aspectos cualitativos de la Escala Likert

Categorías	Subcategorías	Voz del informante	Proposiciones agrupadas por temas	Categorías inductivas (nominación)
PRÁCTICA DOCENTE	Pregunta 1. Describa usted cómo concibe y fundamenta su práctica docente	Como una profesión muy bonita, nunca la he visto por la parte económica sino por la satisfacción de poder llegar a darle luz a otras personas para que sigan adelante y tengan una mejor calidad de vida y sean unas grandes personas que ayuden a cambiar esta sociedad en donde todos necesitamos de todos y contribuir a formar una mejor sociedad.	Profesión para la satisfacción de llegar a darles luz a otras personas para que sigan adelante y tengan una mejor calidad de vida.	Satisfacción para brindar ayuda a otras personas.

Fuente: Matriz desarrollada por el grupo de profesores investigadores de la Maestría en Educación

A lo largo de todas las voces expresadas por los docentes, muchas como estas se destacan por su lenguaje elaborado, por su expresión abierta e intensa, a nivel emocional, al referirse muy positiva y gratificadamente sobre su profesión y labor en la escuela. Muchas veces se denotó compromiso, pasión, interés por mejorar, conocimientos y competencias, y demás, claro está, hay repuestas muy diversas.

HALLAZGOS DE LA OBSERVACIÓN NO-PARTICIPATIVA

La observación se puede ver como una herramienta que le permitió a los investigadores mantener un contacto directo con el entorno estudiado, aquí de igual manera se centró la atención en el componente psicológico asociado al pedagógico

Lo cognitivo y lo socioafectivo: ejes fundamentales en el quehacer educativo

y con ello lo convivencial y emocional, se observó la clase en tres momentos diferentes con la intención de aumentar la veracidad de los resultados; observación esta, que permitió ver la separación notoria que hay entre lo que se dice y lo que se hace. Para mayor ilustración se puede apreciar:

Tabla 2.

Muestra de la Matriz para el análisis de los hallazgos de la aplicación de la Guía de Observación. Elaboración propia de los investigadores

CATEGORÍA	DOCENTE CÓDIGO 16	DOCENTE CÓDIGO 17	DOCENTE CÓDIGO 27	DOCENTE CÓDIGO 29
ESTRATEGIA DIDÁCTICA PSICOPEDA GÓGICA	Se evidencia la improvisación, de ninguna manera estimula el pensamiento crítico, como tampoco tiene en cuenta las diferencias interpersonales que se encuentran en el grupo, el componente socioafectivo no es tenido en cuenta al momento de usar sus estrategias didácticas.	A través del desarrollo de ejercicios prácticos fundamenta su práctica docente muy útil en algunos grupos que tienen claro el para qué estudian pero con notoria dificultad con los estudiantes que ameritan ser más escuchados y motivados, siendo estos últimos los que expresan inconformismo y rechazo hacia la labor académica de la docente.	Su recursividad y diferentes estrategias son variadas durante toda la clase, es empático, acata sugerencias de los educandos, utiliza la noticia del momento y recursos del medio para llegar al sentir de los estudiantes.	Las estrategias utilizadas distan de los intereses y necesidades del educando, estas son propias de la educación tradicional, se nota poca reflexión y por ende es nula la innovación.

PRODUCTOS DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL

El análisis documental de esta investigación se llevó a cabo, en diferentes medidas y formas, sobre la Ley de Convivencia (Ley 1620) y el Manual de Convivencia de la Institución educativa donde se llevó a cabo el trabajo. Dado el carácter oficial de la ley, sus implicaciones legales para su cumplimiento, se decidió hacer enfocar dicho análisis en el documento donde dicha ley reposa. Mientras que el Manual de Convivencia fue tomando en cuenta desde un principio, especialmente durante las observaciones, y más tarde la triangulación, la Ley 1620 goza de

protagonismo para este proceso de análisis, de tal forma que una Matriz, como la usada en el análisis de los aspectos cualitativos de la escala Likert, pero en este sí siguiendo tal cual el formato original entregado, y desarrollado en conjunto, con el programa de Maestría.

Tabla 3.

Matriz para el análisis documental de la Ley 1620. Formato entregado por la Maestría en Educación de la Universidad Simón Bolívar

CATEGORÍAS	LEY DE CONVIVENCIA (LEY 1620)	PROPOSICIONES AGRUPADAS POR TEMAS	CATEGORÍAS INDUCTIVAS (NOMINACIÓN)
CLIMATE AULA	Garantizar la protección integral de los niños, niñas y adolescentes en los espacios educativos, a través de la puesta en marcha y el seguimiento de la ruta de atención integral para la convivencia escolar, teniendo en cuenta los contextos sociales y culturales particulares.	Garantizar la protección integral en los espacios educativos, a través de la puesta en marcha y el seguimiento de la ruta de atención integral para la convivencia escolar, teniendo en cuenta los contextos sociales y culturales particulares.	Protección integral Espacios educativos Ruta de atención integral Convivencia escolar Contextos sociales
	Fomentar y fortalecer la educación en y para la paz, las competencias ciudadanas, el desarrollo de la identidad, la participación, la responsabilidad democrática, la valoración de las diferencias y el cumplimiento de la ley, para la formación de sujetos activos de derechos.	Fomentar y fortalecer la educación en y para la paz, las competencias ciudadanas, el desarrollo de la identidad, la participación, la responsabilidad democrática, la valoración de las diferencias y el cumplimiento de la ley.	Fomentar y fortalecer la educación en y para la paz, las competencias ciudadanas, el desarrollo de la identidad, la participación, la responsabilidad democrática, la valoración de las diferencias y el cumplimiento de la ley.

Como se pudo ver en las diferentes expresiones gráficas descritas anteriormente documentos oficiales y no oficiales, a saber: la ley de convivencia, manual de convivencia, modelo pedagógico, escala Likert y la observación orientada por una lista de chequeo. Se percibió la buena intención de la directiva institucional en el uso de diferentes herramientas, pero, al ir a la práctica docente se notó especial importancia a la parte

Lo cognitivo y lo socioafectivo: ejes fundamentales en el quehacer educativo

cuantitativa y poca al factor cualitativo como es la parte socioafectiva, emocional y convivencial.

Es así como, con la intención de develar cómo se encontró la Institución Educativa Departamental de Salamina en las categorías prácticas docentes, estrategias didácticas e innovación, se da paso a la triangulación de las herramientas de recolección de información: escala Likert, la observación directa, y el análisis documental, cuyo fin último fue transversalizar lo socioafectivo, y emocional.

INTEGRACIÓN DE RESULTADOS

Con la intención de develar cómo se encuentra la Institución Educativa Departamental de Salamina en las categorías prácticas docentes, estrategias didácticas e innovación, se da paso a la triangulación de las herramientas de recolección de información con el propósito de transversalizar lo socioafectivo, lo pedagógico y emocional. Por esto, se muestra en la siguiente matriz los resultados del Análisis Documental, Cuestionario con Escala Likert y por último la observación orientada por la Guía de Observación, de tal forma que son comparados según cada subcategoría de estudio para poder señalar los datos descriptivos relevantes en cada una de estas, las cuales podrán ser analizadas e interpretadas adecuadamente en el siguiente capítulo.

Tabla 4.
Matriz para la Integración de los Resultados de los Instrumentos aplicados

Categorías	Análisis Documental	Voz del Informante - Escala Likert	Observación														
Práctica Docente	<p>LEY 1620</p> <p>Está orientada a formar personas capaces de reconocerse como sujetos activos titulares de derechos humanos sexuales y reproductivos con la cual se desarrollarán competencias para relacionarse consigo mismo y con los demás, con criterios de respeto por sí mismo, por el otro y por el entorno.</p>	<p>La Práctica docente se lleva a cabo desde:</p> <p>La satisfacción de brindar ayuda a otras personas y placer por lo que se hace. Desde la experiencia significativa o aprendizajes previos y la práctica metodológica de acuerdo a las características institucionales y de la comunidad educativa se amerita un aprendizaje permanente por parte de los docentes.</p> <table border="1" data-bbox="632 547 887 1117"> <thead> <tr> <th colspan="4" data-bbox="641 797 662 869">TABLAS</th> </tr> <tr> <th data-bbox="692 1015 726 1112">Planifican C.</th> <th data-bbox="692 906 726 984">Confronta ideas y precp.</th> <th data-bbox="692 797 726 875">Usa material de apoyo</th> <th data-bbox="692 687 726 766">Clase coherente.</th> <th data-bbox="692 578 726 657">Usa la IEP</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="770 1015 803 1112">83,3 % s/ pre. 2,1 % nunca.</td> <td data-bbox="770 906 803 984">85,2 % siempre 2,1 % nunca</td> <td data-bbox="770 797 803 875">38 % casi siempre 4,3 % nunca</td> <td data-bbox="770 687 803 766">36,2 % Casi siempre 2,1 % casi nunca</td> <td data-bbox="770 578 803 657">31,9 % c.s/ pre 2,1 % nunca.</td> </tr> </tbody> </table>	TABLAS				Planifican C.	Confronta ideas y precp.	Usa material de apoyo	Clase coherente.	Usa la IEP	83,3 % s/ pre. 2,1 % nunca.	85,2 % siempre 2,1 % nunca	38 % casi siempre 4,3 % nunca	36,2 % Casi siempre 2,1 % casi nunca	31,9 % c.s/ pre 2,1 % nunca.	<p>Al ingresar al entorno académico se percibe la intención por parte de muchos docentes, de dar lo mejor de sí; pero, también se nota el desarrollo de clases magistrales, centrada en lo cognitivo, con metodologías acorde a puntos de vistas personales; distante de lo direccionado por el modelo pedagógico de la INEDEPSA. Los grupos son distribuidos de manera jerárquica en "A", "B", y "C", según rendimiento académico y disciplinario.</p>
TABLAS																	
Planifican C.	Confronta ideas y precp.	Usa material de apoyo	Clase coherente.	Usa la IEP													
83,3 % s/ pre. 2,1 % nunca.	85,2 % siempre 2,1 % nunca	38 % casi siempre 4,3 % nunca	36,2 % Casi siempre 2,1 % casi nunca	31,9 % c.s/ pre 2,1 % nunca.													

Lo cognitivo y lo socioafectivo: ejes fundamentales en el quehacer educativo

Categorías	Análisis Documental	Voz del Informante – Escala Likert	Observación																
<p>Estrategias Didácticas</p>	<p>Formar para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar.</p> <p>Promover el desarrollo de estrategias, programas y actividades para fortalecer la convivencia ciudadana y el clima de aprendizaje.</p> <p>Prevención y mitigación en la reducción del embarazo precoz de adolescentes y en el mejoramiento del clima escolar.</p>	<p>Se hace pertinente mencionar que un alto porcentaje de docentes manifiesta que siempre y casi siempre confrontan ideas y preconceptos de los estudiantes, equivalente a la suma de estas similares opciones a 83.2%. Práctica docente muy significativa que debe notarse en el entorno académico.</p> <p>Con frecuencia (23.4%), siempre (29.8 %) y casi siempre (38.3 %) los docentes de la INEDEPSA utilizan material de apoyo de manera sistemática y lo seleccionan según el objetivo de la clase.</p> <p>De igual modo muy dicente las repuestas dadas por los docentes acerca del desarrollo de proyectos pedagógicos para estimular la investigación como estrategia pedagógica, tan es así, que el 31.9 % casi siempre promueve semilleros de investigación, en igualdad de porcentaje están siempre y con frecuencia (10.6 % cada uno).</p>	<p>Luego de hacer tres observaciones a los docentes en estudio se puede manifestar que las repuestas dadas en la Likert están distante de la práctica durante el ejercicio docente, avanzando lo anterior, en fortalezas como la Ley 1620, manual de convivencia, modelo pedagógico y demás y lo anterior muestra claramente la riqueza de fundamentos teóricos pero nada aterrizado a las necesidades socioafectivas y emocionales de los estudiantes de la Institución en estudio.</p>																
		<p>TABLAS</p>																	
		<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 25%;">Participa en proyectos para innovar. Pp</th> <th style="width: 25%;">Promueve semillero de investigación</th> <th style="width: 25%;">Evalúa durante toda la clase</th> <th style="width: 25%;">Examen escrito como principal evaluación</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">38,3 % a veces.</td> <td style="text-align: center;">39,8 % a veces.</td> <td style="text-align: center;">42,6 % siempre.</td> <td style="text-align: center;">29 %casi siempre.</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">4,3 % no responde.</td> <td style="text-align: center;">4,2 % siempre</td> <td style="text-align: center;">12,8 % casi nunca.</td> <td style="text-align: center;">25,5 % siempre.</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">12,8 %con frecuencia.</td> </tr> </tbody> </table>	Participa en proyectos para innovar. Pp	Promueve semillero de investigación	Evalúa durante toda la clase	Examen escrito como principal evaluación	38,3 % a veces.	39,8 % a veces.	42,6 % siempre.	29 %casi siempre.	4,3 % no responde.	4,2 % siempre	12,8 % casi nunca.	25,5 % siempre.				12,8 %con frecuencia.	
Participa en proyectos para innovar. Pp	Promueve semillero de investigación	Evalúa durante toda la clase	Examen escrito como principal evaluación																
38,3 % a veces.	39,8 % a veces.	42,6 % siempre.	29 %casi siempre.																
4,3 % no responde.	4,2 % siempre	12,8 % casi nunca.	25,5 % siempre.																
			12,8 %con frecuencia.																

Innovación educativa en contexto
Una mirada a la práctica docente desde la academia

Categorías	Análisis Documental	Voz del Informante - Escala Likert				Observación															
<p>Innovación</p>	<p>El sistema se fundamenta en el reconocimiento, respeto y valoración de la dignidad propia y ajena, sin discriminación por razones de género, orientación o identidad sexual, etnia o condición física, social o cultural. Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a recibir una educación y formación que se fundamente en una concepción integral de la persona y la dignidad humana, en ambientes pacíficos, democráticos.</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="5" data-bbox="529 493 564 1173">TABLAS</th> </tr> <tr> <th data-bbox="564 1039 619 1173">Planífico según Carác.</th> <th data-bbox="564 911 619 1039">Difere. Estrategias</th> <th data-bbox="564 766 619 911">Estímulo participación</th> <th data-bbox="564 638 619 766">Estrategias en intereses</th> <th data-bbox="564 493 619 638">Negociación</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="619 1039 729 1173">2,6 % siemp. 4 % C. nunca</td> <td data-bbox="619 911 729 1039">44 % siemp. 2,1 % nunca</td> <td data-bbox="619 766 729 911">40,4 % siemp. 2,1 % C. nunca</td> <td data-bbox="619 638 729 766">38,3 % C. siempre. 2,1 % nunca</td> <td data-bbox="619 493 729 638">23,4 % siemp. 21 % nunca</td> </tr> </tbody> </table>				TABLAS					Planífico según Carác.	Difere. Estrategias	Estímulo participación	Estrategias en intereses	Negociación	2,6 % siemp. 4 % C. nunca	44 % siemp. 2,1 % nunca	40,4 % siemp. 2,1 % C. nunca	38,3 % C. siempre. 2,1 % nunca	23,4 % siemp. 21 % nunca	<p>No hay coherencia entre los documentos oficiales, no oficiales y las prácticas docentes, aún hay docentes, gritan, castigan con la nota, utilizan los resultados cuantitativos de la evaluación para ejercer "autoridad" en el aula, la atención centrada en los de mayor rendimiento académico y disciplinario. En general hay poca concordancia en lo expresado en el papel y lo que se percibe en el aula con especial importancia a lo cognitivo y poco o nada a lo socioafectivo y emocional.</p>
TABLAS																					
Planífico según Carác.	Difere. Estrategias	Estímulo participación	Estrategias en intereses	Negociación																	
2,6 % siemp. 4 % C. nunca	44 % siemp. 2,1 % nunca	40,4 % siemp. 2,1 % C. nunca	38,3 % C. siempre. 2,1 % nunca	23,4 % siemp. 21 % nunca																	

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Se encontró en las prácticas docentes una marcada injerencia de los patrones tradicionales de educar, y estrategias didácticas unificadas para todos los estudiantes y grupos, lo que deja entrever poca innovación en el desarrollo de las clases, se percibió también una notoria tendencia en lo cognitivo, restándole importancia a la esfera socioafectiva del educando, claro está, no se puede generalizar. Teniendo en cuenta lo anterior surgen los siguientes interrogantes: ¿crees que es posible educar de manera integral al estudiante de hoy haciendo uso de herramientas pedagógicas de ayer? ¿Una formación centrada en lo cognitivo puede brindar especial atención a lo socioafectivo? ¿Se favorece lo convivencial a través de una clase tradicional? Interrogantes que deben provocar una reflexión profunda orientada a dar igual importancia a lo socioafectivo y a lo cognitivo.

Se hace oportuno mencionar que en el recorrido bibliográfico que se hizo no se encontró investigaciones que resalten la importancia de la esfera socioafectiva de manera transversalizada a todas las áreas del saber, esto, puede estar influyendo a que se le otorgue a los psicorrientadores el complejo mundo de lo afectivo, convivencial, psicológico y demás temas afines. De igual manera surge el siguiente interrogante: ¿Se puede formar integralmente otorgando la responsabilidad de lo convivencial y socioafectivo a una sola persona? De esto se puede desencadenar, el mejor profesional es el que trabaja en equipo, y frente a las problemáticas convivenciales imperantes en la IED de Salamina se torna apremiante amalgamar la instrucción y la formación, lo cognitivo y lo socioafectivo.

Continuando con la discusión de los hallazgos y el propósito de la investigación adelantada, es importante revisar el componente de innovación relacionado con lo convivencial, se considera pertinente traer a colación:

La comunicación es hacer común a dos o más individuos, un contenido semántico cualquiera por medio de diversos recursos técnicos: lenguaje oral, imágenes gráficas y visuales, entre otras (...) La esencia humana no es algo abstracto, inherente al individuo, sino que es el conjunto de todas las relaciones sociales. (Goleman, 1997, p.47)

Lo anterior, puede ser de mucha utilidad en el contexto estudiado para favorecer y usar las diferentes formas de comunicación socioafectiva donde la parte humana establezca prevalencia haciendo uso de la riqueza dialógica para el diario vivir en la escuela.

En esa misma dirección se plantea:

El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que la que le impongan los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, físico, psíquico, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos. (Ministerio de Educación, 1994, p.52)

Los argumentos teóricos le dan peso a la discusión, por ello se evocan aportes útiles para la situación estudiada así, con aportes como el de Goleman (1997), que llevados a la práctica ejercer un impacto positivo en lo convivencial, claro está,

Lo cognitivo y lo socioafectivo: ejes fundamentales en el quehacer educativo

es un ejercicio que ocupa toda la vida y aún más en algunos contextos donde el maltrato es venerado y hasta idealizado y el de la Institución Educativa Departamental de Salamina no es la excepción, se encuentran expresiones maltratantes entre estudiantes como: “ese pelao sí es guapo, pega duro”; “tiene un temperamento fuerte, él es teso”; “el que le pega a él, yo le pego porque es mi amigo, tú crees que yo voy a ser bobo, iraaaaaaaa”; son tantas las expresiones y acciones que reflejan el actuar carente o incipiente de autocontrol de emociones que entran a hacer parte del diario vivir en el contexto en estudio, con el agravante de la interferencia del quehacer educativo, motivado entre otras cosas por la indisciplina, he ahí donde aparece el profesor con pocas o nulas herramientas socioafectivas buscando mitigar una problemática que tiene sus raíces en el mundo de lo emocional.

Razón tiene De Zubiría (2013), al afirmar que la educación y el afecto deben ir agarrados de la mano, aporte muy pertinente para un contexto que enfoca la atención en lo cuantitativo, resultados de unas pruebas estandarizadas y le falta mucho en el desarrollo de habilidades en el manejo de conflictos basado en lo socioafectivo. Se fundamenta lo anterior en que los estudiantes de cada grado que presentan mayor rendimiento académico y disciplinario son asignados en el grupo de “los mejores”, de igual manera los de mediano rendimiento y por último el grupo reconocido por su indisciplina y bajo rendimiento académico; lo anterior no es más que la fiel copia de la educación tradicional donde se colocaban los estudiantes en filas buenas, regulares, malas y hasta pésimas y expresiones

notorias de exclusión distante de los intereses y necesidades de los estudiantes.

Las reflexiones anteriores motivan los siguientes interrogantes: ¿Sacando estudiantes de clases o haciendo anotaciones en el libro de disciplina se fortalece lo socioafectivo? ¿Suspendiendo estudiantes por varios días se alimenta lo emocional? ¿A través del grito se llega al mundo socioafectivo de la población estudiantil vulnerable de la institución en estudio? Quedan las respuestas supeditadas a la percepción de cada profesional, pero lo más importante es que la comunidad educativa en general, y ante todo la población docente, tiene la responsabilidad de ahondar los conocimientos sobre el impacto de lo socioafectivo en el componente convivencial.

Todo lo anterior, lleva a pensar que la institución educativa Departamental de Salamina, está “orientada” por un modelo pedagógico que le da especial importancia a la interacción y con ello al componente social como fuente inagotable de conocimiento, esto es, el constructivismo social, se percibe, lastimosamente, la distancia entre realidad viviente y los soportes teóricos sustentados por el modelo pedagógico de la institución estudiada.

Notando las lagunas existentes en el aspecto socioafectivo en la Institución los investigadores lo consideran como una debilidad ya que interfiere en el proceso aprendizaje en la institución, con afectación notoria en lo convivencial y con ello en el clima de aprendizaje, convirtiendo esto, en actos recurrentes de indisciplina, pérdida de autoridad docente, apatía y con ello, el deseo de cambio de labor u ejercicio educativo si se presentase

Lo cognitivo y lo socioafectivo: ejes fundamentales en el quehacer educativo

una oportunidad mejor, y por ende, se presume que esto no contribuye a la consecución del anhelado resultado cognitivo como tampoco se va a dar un aumento en los resultados cuantitativos añorados en las pruebas estandarizadas.

Frente a los aportes teóricos tomados en cuenta en el trabajo, cabe preguntar: ¿Sacando estudiantes de clases se soluciona o minimiza la problemática? ¿Haciendo anotaciones en el libro de disciplina se fortalece lo socioafectivo? ¿Suspendiendo estudiantes por varios días se alimenta lo emocional? ¿A través del grito se llega al mundo socioafectivo de la población estudiantil vulnerable de la Institución en estudio? ¿Y, quitándole lo que más le gusta? ¿Gritándolo? Con tales incógnitas se busca motivar respuestas aterrizadas al momento histórico viviente que está sediento que se estimule lo socioafectivo. Por ello, es preciso ingresar al complejo mundo socioafectivo del estudiante a través de estrategias dialógicas, empáticas, respetuosas que alimenten lo convivencial en los estudiantes.

Dados los resultados de esta investigación, si bien es cierto que se hacen intentos resolutorios frecuentes, pero pocas veces se utiliza la negociación, se hace de manera coercitiva o enviando los estudiantes a coordinación donde son registrados en el libro de disciplina, se suspende, cita al padre y demás estrategias propias de la educación tradicional, donde se olvida del componente socioafectivo.

Por lo anterior, los etnógrafos consideran que urge de manera pronta hacer revisiones profundas a las prácticas docentes que permitan colocar el componente socioafectivo en un papel protagónico, para favorecer lo cognitivo y más en la Institución

en estudio por las necesidades básicas insatisfechas incluidas la parte humana, para nutrir la parte emocional y por ende convivencial, todo ello, debido a que contando con un modelo pedagógico pertinente para la necesidades de la Institución se deja entrever la falta de coherencia entre lo soportado en el papel y las prácticas docentes; es de aclarar, hay docentes con alta capacidad de escucha, y empatía de acérrima voluntad, comprometidos con la causa, pero muchos deberían utilizar estrategias emocionales de hoy para educar el estudiante de hoy, esto es, entrando al componente socioafectivo de cada estudiante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávila-Espada, A. (2008). El desarrollo del sentido de sí mismo y del sentimiento de vergüenza. *Revista Electrónica de Psicoterapia*, 2(1), 52. Obtenido de https://www.psicoterapiarelacional.es/Portals/0/eJournalCeIR/V2N1_2008/05_AAvila_Desarrollo_Sentido_Si_CeIRV2N1.pdf
- Barros, M. (2018). Estrategias de gestión eficaz para la convivencia escolar en instituciones educativas del municipio. En C. Corea, R. Vanesa, E. Sepúlveda, & M. C. Domínguez, *La convivencia escolar como estrategia para el fomento de las competencias ciudadanas en las instituciones educativas del país* (pp.27-40). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón. Obtenido de: HYPERLINK “<https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/3752/LaConvivenciaEscolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>” <https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/3752/LaConvivenciaEscolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Lo cognitivo y lo socioafectivo: ejes fundamentales en el quehacer educativo

- Castañeda Serna, C. M. (2014). Competencia socioafectiva en el marco escolar colombiano. *Escenarios*, 12(2), 19-34.
- De Zubiría, M. (20 de agosto de 2013). *Miguel de Zubiría: La educación y el afecto deben ir de la mano*. (Lapatria.com, Entrevistador) La Patria. Obtenido de <http://www.lapatria.com/node/41439>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- Goleman, D. (1997). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Jabier Vergara Editor.
- Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional*. México: Zeta.
- Magna Veloso, O. E. (2016). *El capital emocional como base del capital humano de las personas* (tesis doctoral). Obtenido de Universitat Politècnica de Catalunya: <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/96165/TOEMV1del.pdf>
- Makkreel, R. (1975). *Dilthey: Philosopher of the Human Sciences*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ministerio de Educación. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Ley N° 1620. Ley de convivencia escolar*. Bogotá.
- Moncada Cerón, J. S. (2012). Competencias socioafectivas: una exigencia para el profesor contemporáneo. *Papeles*, 4(7), 9-24.
- Moncada, J. (2012). Competencias socioafectivas: una exigencia para el profesor. *Papeles*, 4(7), 9-24.
- Ortiz, M., Barros, M., Ariza, S., y Rubio, R. (2018). Gestión de la convivencia escolar: Indicador de calidad en la organización educativa. *Opción*, 34(18), 1097-1125. Obtenido de: ["http://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/2860/Gesti% c3% b3n% 20 de% 20](http://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/2860/Gesti%c3%b3n%20de%20)

- la%20convivencia%20escolar_Indicador%20de%20calidad%20en%20la%20organizaci%3%b3n%20educativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y" / http://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/2860/Gesti%3%b3n%20de%20la%20convivencia%20escolar_Indicador%20de%20calidad%20en%20la%20organizaci%3%b3n%20educativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ricoeur, P. (1967). *Husserl: An Analysis of His Phenomenology*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Tamez, R., y Ortega, S. (2006). *Educación y desarrollo psicoafectivo*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Weinsinger, H. (1998). *La inteligencia emocional en el trabajo*. Buenos Aires.

Cómo citar este capítulo:

Navarro-Orozco, M., Marchena-Yeja, Y., Valle-Cantillo, R. y Heneo-Gil, J. (2020). Lo cognitivo y lo socioafectivo: ejes fundamentales en el quehacer educativo. En: M. E. Ortiz Padilla, R. Rubio Castro, R. Soto Varela, M. Barros Moncada y M. Barrios Fontalvo (Edit) *Innovación educativa en contexto una mirada a la práctica docente desde la academia Tomo II*. (pp.119-148) Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

Programa de formación en competencias TIC para estudiantes de posgrado a través del uso la plataforma Moodle

Training program in ict competences for postgraduate students using the Moodle platform

» **Carmen Collante-Caiafa**

carmen.collante@corsalud.edu.co
Corporación Universitaria en Ciencias
Empresariales, Educación y Salud-Corsalud
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3860-9578>

» **Nadia Montaña-Montaña**

nadya.montano@corsalud.edu.co
Corporación Universitaria en Ciencias
Empresariales, Educación y Salud-Corsalud
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4252-0173>

» **Anuar Villalba-Villadiego**

avillalba2@unisimonbolivar.edu.co
Universidad Simón Bolívar
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5536-1773>

Resumen

En el siglo XXI, los individuos se han visto obligados a enfrentar cambios del mundo globalizado, a través de la ruptura de rígidos modelos de estructura de una educación convencional, de ahí una demanda contundente de desarrollar competencias en TIC. En consonancia, este estudio atendió una necesidad particular cuyo objetivo fue implementar un programa de formación para el desarrollo de la competencia TIC en estudiantes de posgrado a través de la plataforma Moodle. Los resultados revelaron que los estudiantes alcanzaron el perfil de aprendiz empoderado luego que presentaran adversidad al uso de herramientas tecnológicas por factores diversos. En cuanto a su rol de ciudadano digital no tienen claridad del respeto por la propiedad intelectual de autores. Además, no se identifican como constructores de conocimiento dado que subutilizaban herramientas digitales. Los hallazgos son similares en cuanto a su desempeño como diseñador innovador, pensador computacional y comunicador creativo que les permita utilizar en su campo de acción; estrategias para la resolución de problemas con el uso de algoritmos; crear, comunicar ideas o actividades académicas respectivamente. Sin embargo, hubo reconocimiento de su papel de colaborador global que le brinde la opción de conectarse, enriquecer su aprendizaje a través de medios colaborativos.

Palabras clave: aprendiz empoderado, ciudadano digital, comunicador creativo, colaborador global, constructor del conocimiento, diseñador innovado, pensador computacional.

Abstract

In the 21st century, individuals have been forced to face changes in the globalized world, through the breakdown of rigid structure models of a conventional education, hence a strong demand to develop ICT skills. In line, this study focuses on a need whose objective was to implement a training program for the development of ICT competence in postgraduate students through the Moodle platform. The results revealed that students are empowered learners after they presented adversity to the use of technological tools due to various factors. As digital citizens, they have no clarity of respect for the intellectual property of authors. In addition, they are not identified themselves as knowledge constructors since they underutilized digital tools. The findings are similar in terms of the performance as innovative designers, computer thinkers and creative communicators that allows them to use in their field of action; strategies for solving problems with the use of algorithms; create, communicate ideas or academic activities respectively. However, Students recognized their role as global collaborators that give him the option to connect, enrich their learning through collaborative means.

Keywords: computational thinker, creative communicator, digital citizen, empowered learner, global collaborator, innovative designer, knowledge constructor.

INTRODUCCIÓN

La situación problema y la justificación

La educación de por sí ha sido un proceso complejo, lo es más desde que la tecnología permeó los ambientes escolares lo cual ha generado profundos cambios, que se han convertido en retos para adecuar los modelos y teorías desde los cuales se interpreta la educación puesto que para los entornos educativos digitales se requiere de un nuevo tipo de alfabetización que algunos autores han denominado Alfabetización Digital [AD]. Esta práctica implica un modelo de acercamiento basado en la teoría constructivista sociocultural como el propuesto modelo conceptual denominado triángulo interactivo (Coll, 1996) el cual facilita la comprensión del mundo de las complejidades emergentes que involucran Tecnologías de la Comunicación y la Información [TIC]. Entonces, la educación con integración de las TIC necesita de “la modificación estructural del modelo triangular, convirtiéndolo en un tetraedro conceptual sistémico gracias al posicionamiento -como un cuarto vértice- de las condiciones técnico ambientales de la actividad educativa” (Requena Arellano, 2015, p.10).

Debido a lo mencionado, la educación mediada por las TIC demanda un cambio en la enseñanza tradicional a nivel metodológico y actitudinal tanto para educadores como para los propios aprendices, lo cual da respuesta a una necesidad latente en la era de la revolución tecnoproductiva como lo manifiesta la UNESCO, en el artículo 6 del informe final de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI (1998, p.1) “La pertinencia de la educación superior debe

evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que estas hacen:...", por lo tanto la educación superior debe ser el vínculo entre formación y las necesidades del entorno laboral.

Para los entornos laborales de Colombia no ha sido ajeno esta revolución tecnoproductiva que según lo expresado por el DANE (2015) manifiesta, que entre los sectores económicos productivos colombianos que generan mayor empleabilidad con el 53,15 % son el comercio, el financiero y la industria manufacturera y que estos mismos han masificado la tenencia y utilización de herramientas TIC en un 99 %, evidenciando que para mejorar el desempeño productivo las TIC son un factor primordial lo cual repercute en el crecimiento económico y desarrollo social del país. Y en Informe de Gestión 2018 del Ministerio de Comercio, Industria y Turismo se destaca "el desarrollo y mejoramiento de herramientas tecnológicas para el apoyo a la gestión misional y Administrativa" (2019, p.315).

Entonces, en el análisis del contexto de la actual sociedad colombiana, a partir de lo expresado por el DANE acerca de la importancia de las TIC en el crecimiento y desarrollo de la sociedad es pertinente los estudios en materia de las competencias digitales que permitan potenciar las ventajas y beneficios que ofrecen las TIC. Así mismo lo expresa Arras Vota, Torres Gastelú, García-Valcárcel y Muñoz-Repiso (2011) donde manifiestan que "Las perspectivas que fundamentan la educación superior de calidad, se esboza la necesidad de formar seres humanos que participen responsablemente en todos los ámbitos de la vida social, siendo productivos y creativos en el

Programa de formación en competencias TIC para estudiantes de posgrado a través del uso la plataforma Moodle

desempeño de sus funciones” (p.2). Para ello, los estudiantes deben utilizar las bondades que nos brindan las herramientas tecnológicas apropiadas a un entorno cambiante en beneficio de la sociedad.

Además, Marquès Graells (2012) expresa que, para mejorar la productividad, evitar el fracaso escolar, es relevante la alfabetización digital de los estudiantes y sacar la mejor ventaja de las TIC. Además, contribuye a subsanar las dificultades lecto-escritoras y los conocimientos matemáticos como también aprovechar la creciente diversidad cultural de la sociedad que hacen de la innovación metodológica a través de las TIC unos ambientes más eficaces e inclusivos.

Para ello, se han creado herramientas que permiten una interfase digital para acondicionar los elementos necesarios a la alfabetización digital y el fortalecimiento de las competencias TIC en los estudiantes como la plataforma Moodle, que tiene por objeto permitir el mejoramiento del proceso de enseñanza como herramienta innovadora que contribuye a sus actores a la adquisición de conocimiento y aprendizaje (Salgado 2005; Rojas, Morales & García, 2013).

Por todas las razones mencionadas, es pertinente basar nuestro proceso de investigación en la implementación de un programa de formación que permita mejorar el procesos de aprendizaje fortaleciendo las competencias digitales en los estudiantes utilizando la plataforma Moodle en el programa de especialización en Gerencia de la Salud Ocupacional; de igual forma, es un proyecto viable porque se cuenta con la disponibilidad y acceso a las fuentes de información, recursos físicos y

humanos necesarios para la realización del estudio en la Corporación Universitaria de Ciencias Empresariales Educación y Salud - Corsalud.

LOS OBJETIVOS

El objetivo general

Implementar un programa de formación para el desarrollo de la competencia TIC de los estudiantes de especialización en Gerencia de la Salud Ocupacional a través de la plataforma Moodle.

Los objetivos específicos

- Describir la percepción de los estudiantes sobre las competencias digitales empleadas en las actividades proyectadas para una unidad didáctica digital en la plataforma Moodle, que permita fortalecer tales competencias.
- Diseñar una unidad didáctica digital que permita fortalecer las competencias TIC a través de la plataforma Moodle en estudiantes del programa de especialización en Gerencia de la Salud Ocupacional.
- Evaluar la unidad didáctica digital implementada para el programa de formación de los estudiantes para fortalecer las competencias TIC.

REFERENTES TEÓRICOS

La revisión de la literatura se basó considerando las categorías en torno al fortalecimiento de las competencias digitales en los estudiantes, como se reporta a continuación:

SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y DEL CONOCIMIENTO

Debido a los continuos cambios que afrontó la sociedad después de la época post-industrial y el auge de las telecomunicaciones, los límites geográficos se volvieron invisibles y se produjo una rápida evolución económica y social, dando lugar a una nueva era de la información, la denominada Sociedad de la Información, en la cual la organización social se genera, se procesa y se transforma la información como bases de la productividad y el poder, gracias a los nuevos contextos tecnológicos que emergen en este período histórico. (Sánchez-Torres, González-Zabala, y Sánchez Muñoz, 2012).

La aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, en los diferentes sectores en el siglo XXI, ha tenido una sucesión de efectos que se concreta en la creación de nuevos ambientes de comunicación que ofrecen las posibilidades de crear escenarios más flexibles para el aprendizaje, lo cual permite eliminar las barreras espacio-temporales para la interacción profesor-estudiantes, incrementar las modalidades de comunicación, potenciar espacios interactivos, que favorezcan tanto el aprendizaje independiente como el aprendizaje colaborativo. La sociedad del conocimiento está conformada por los sujetos capacitados para incorporar las TIC a su mundo, de forma expresiva, comunicativa, de ocio, laboral, o social que les permita desarrollarse y desenvolverse en todos los niveles sociales (Cabero y Llorente, 2008).

TIC EN EDUCACIÓN Y LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL

El uso de las TIC exige romper paradigmas de la educación para potenciar el nivel de transmisión, recepción y aplicación de los

conocimientos. La tecnología en el campo de la educación se asume como una disciplina de la didáctica y de organización académica. “Las TIC generan nuevos lenguajes y formas de representación, y facilitan la creación de nuevos escenarios de aprendizaje, las instituciones educativas no pueden permanecer al margen; por tanto, resulta esencial conocer y utilizar estos nuevos lenguajes y formas de comunicación” (Iriarte et al., 2017, p.62).

El uso de estas herramientas tecnológicas debe estar acorde con los fines de contenidos y el contexto para el logro de los objetivos que conduzcan a la alfabetización digital, la cual se refiere a “un sofisticado repertorio de competencias que impregna el lugar de trabajo, la comunidad y la vida social, entre las que se incluyen las habilidades necesarias para manejar la información y la capacidad de evaluar la relevancia y la fiabilidad de lo que busca en internet” (OCDE, 2003, p.80). La alfabetización digital, entonces, comprende la formación en competencias tecnológicas a la que deben aspirar los ciudadanos del siglo XXI.

Collante-Caiafa, Martínez-Vargas y Villalba-Villadiego (2018) comentan que incorporar TIC en los currículos requiere adecuaciones cuidadosas y profundas en todos los aspectos académicos, administrativos, logísticos y físicos. Estos cambios “implican rediseños de los Proyectos Educativos Institucionales articulados con los planes de desarrollo, para que la transformación de la institución sea real e impacte en [...] el proceso formativo del estudiante, y con ello en la calidad educativa” (p.95).

COMPETENCIAS DIGITALES EN ESTUDIANTES

Las competencias digitales son las habilidades tecnológicas con las que cuentan los estudiantes para “aplicarlas de forma productiva y ética en la búsqueda y organización de la información, en la resolución de problemas y en el trabajo colaborativo” (Arras Vota, Torres Gastelú, García-Valcárcel y Muñoz-Repiso (2011, p.4). Cabe resaltar que estas competencias están asociadas con los procesos de comunicación que, en los contextos de enseñanza y por lo tanto, las TIC deben integrarse de forma significativa para responder adecuadamente a las necesidades de aprendizaje.

INTERNATIONAL SOCIETY FOR TECHNOLOGY IN EDUCATION [ISTE]

La Sociedad Internacional de Tecnología en Educación (International Society for Technology in Education [ISTE]) generó los estándares para el uso de la tecnología de parte de estudiantes. ISTE enfatiza las habilidades y competencias que les permitan a los estudiantes participar y prosperar en un mundo digital conectado. Los Estándares ISTE 2016 están diseñados para que los educadores los usen en todo el currículo con estudiantes no importa sus edades.

Los Estándares ISTE en TIC para estudiantes considera las competencias digitales como esenciales para vivir productivamente en un mundo digital. Estas competencias digitales se componen en las dimensiones: básicas, de aplicación y éticas. Las primeras son referidas al conocimiento primario y de acercamiento al uso de las herramientas digitales. Las

de aplicación se asocian con la participación en grupos, el desarrollo de proyectos, la resolución de problemas con el uso de las herramientas digitales, la comunicación efectiva de información con el empleo de diversos medios, entre otras y las éticas son las capacidades desarrolladas para evaluar. (Estándares ISTE en TIC para estudiantes, 2016).

En este sentido, los Estándares ISTE refuerzan el mensaje que el contenido, la pedagogía y la tecnología necesitan, mancomunadamente, para obtener resultados significativos y efectivos en aprendizaje. ISTE considera los siguientes niveles de desarrollo de las competencias digitales:

- **Aprendiz Empoderado:** Cuando los estudiantes aprovechan la tecnología para tomar un papel activo en la elección, el logro y la demostración de las competencias en sus objetivos de aprendizaje, informados por las ciencias del aprendizaje.
- **Ciudadano Digital:** Cuando los estudiantes reconocen los derechos, responsabilidades y oportunidades de vivir, aprender y trabajar en un mundo digital interconectado, y actúan y modelan de manera segura, legal y ética.
- **Constructor del Conocimiento:** Cuando los estudiantes críticamente seleccionan una variedad de recursos usando herramientas digitales para construir conocimiento, producir artefactos creativos y hacer experiencias de aprendizaje significativas para ellos y para otros.

Programa de formación en competencias TIC para estudiantes de posgrado a través del uso la plataforma Moodle

- **Diseñador Innovador:** Cuando los estudiantes usan una variedad de tecnologías dentro de un proceso de diseño para identificar y solucionar problemas creando soluciones nuevas, útiles o imaginativas.
- **Pensador Computacional:** Cuando los estudiantes desarrollan y emplean estrategias para entender y resolver problemas de maneras que aprovechan el poder de los métodos tecnológicos para desarrollar y probar soluciones.
- **Comunicador Creativo:** Cuando los estudiantes se comunican claramente y se expresan creativamente para una variedad de propósitos usando las plataformas, herramientas, estilos, formatos y medios digitales apropiados a sus metas.
- **Colaborador Global:** Los estudiantes usan herramientas digitales para ampliar sus perspectivas y enriquecer su aprendizaje colaborando con otros y trabajando eficazmente en equipos local y globalmente.

PLATAFORMA MOODLE

Moodle es Entorno de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos y Modular (del inglés Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) ideado por el pedagogo e informático australiano Martin Dougiamas como un sistema de gestión de contenidos educativos a través del cual es posible organizar cursos creando y combinando recursos educativos que se pueden gestionar dentro de la misma plataforma.

MÉTODO

El estudio está orientado por el enfoque cualitativo porque inicia desde “la necesidad de comprender los problemas educativos desde la perspectiva del actor, a partir de la interrelación del investigador con los sujetos de estudio con objetivo de captar el significado de las acciones sociales de los problemas desde una perspectiva cualitativa” (Munarriz, 2012, p.102). Dada que la naturaleza del problema de investigación subyace en la indagación de las competencias digitales o TIC de los estudiantes que permitan mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje a través del uso de la plataforma Moodle en una población delimitada; este enfoque permitió “Estudiar la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996, p.32), lo cual es pertinente para un tipo de estudio explicativo porque busca comprender cuáles son las competencias digitales que pueden garantizar que una herramienta tecnológica tenga éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en qué condiciones se logra el objetivo.

Además, este estudio es de tipo Investigación Acción considerando “la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará ‘lo que sucede’ con el mismo lenguaje utilizado por ellos; o sea, con el lenguaje del sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en su vida cotidiana”. (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996, p.40), esto permitió conocer la percepción en que se conciben los 61 estudiantes

Programa de formación en competencias TIC para estudiantes de posgrado a través del uso la plataforma Moodle

de la especialización en Gerencia de la Salud Ocupacional de Corsalud respecto a sus competencias TIC de acuerdo con los siete criterios establecidos por el ISTE descritos como aprendiz empoderado, ciudadano digital, constructor del conocimiento, diseñador innovador, pensador computacional, comunicador creativo, colaborador global.

El estudio tuvo en consideración el siguiente procedimiento: el diagnóstico, la reflexión sobre un área problemática, el diseño de la UDD, la implementación de la UDD y la evaluación de resultados con miras a emprender un segundo ciclo con la finalidad a la ejecución de acciones alternativas para mejorar la situación problemática.

Para la recolección de información emplearon como técnicas la entrevista cuyo instrumento fue un cuestionario basado en los siete criterios de competencias TIC para estudiantes establecidos por ISTE, con 28 preguntas iniciales, 4 por cada competencia y la técnica de grupo focal de 15 personas cuyo instrumento fue una guía de reflexión con ocho preguntas abiertas.

RESULTADOS

Los presentes resultados se presentan en relación con los objetivos asumiendo como referente las competencias digitales establecidas por el ISTE.

PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LAS COMPETENCIAS DIGITALES PARA LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES ACADÉMICAS USANDO LA PLATAFORMA MOODLE

Los resultados revelaron las siguientes percepciones:

Mediante las encuestas, en cuanto al perfil de Aprendiz Empoderado los estudiantes opinan que usan y entienden los conceptos y operaciones tecnológicas que les facilita la búsqueda y retroalimentación de información que enriquece su proceso de aprendizaje; articulan y establecen metas de aprendizaje personal, construyen redes y personalizan sus entornos y tiempos de aprendizaje. Lo que los empodera en promedio a 64 % de la población encuestada en tener un papel activo en la elección, el logro y la demostración de las competencias en sus objetivos de aprendizaje y para mejorar en 36 %.

En relación con su perfil de Ciudadano Digital, el 60 % reconoce los derechos, responsabilidades y oportunidades de vivir, aprender y trabajar en un mundo digital interconectado, y actúan y modelan de manera segura, legal y ética. El 40 % restante reconoce que debe mejorar.

Lo que respecta a su perfil de Constructor del Conocimiento, el 60 % de los estudiantes construyen conocimiento de una forma crítica, mediante la planeación y el empleo de estrategias de investigación eficaces; evalúa la exactitud, la perspectiva, la credibilidad y la relevancia de la localización de la información, usa una variedad de herramientas y métodos que demuestran conexiones significativas que le permite construir

Programa de formación en competencias TIC para estudiantes de posgrado a través del uso la plataforma Moodle

conocimiento mediante la exploración activa de problemas y situaciones del mundo real produciendo artefactos creativos y hace experiencias de aprendizaje significativas para ellos y para otros. El resto 40 % considera que deben mejorar esta competencia ya que solo la realizan en varias ocasiones o nunca lo han hecho.

Los estudiantes no siempre se consideran como diseñador innovador ya que por distintas razones no siempre conocen, tampoco seleccionan y no utilizan para su apoyo herramientas digitales para planificar, desarrollar probar y administrar un proceso iterativo de diseño deliberado para generar ideas. Lo que no les permite demostrar tolerancia hacia la ambigüedad y la capacidad de trabajar con problemas abiertos.

Como Pensador Computacional, el 53 % de la población estudiantil formula y descompone problemas; recopila datos y utiliza un pensamiento algorítmico; utilizan las herramientas digitales para crear y probar soluciones automatizadas. EL 37 % algunas veces y solo un 10 % nunca.

Referente a su perfil de Comunicador Creativo, el 58 % de la población considera que está en capacidad de seleccionar plataformas y herramientas que les permite crear obras originales; comunicar ideas complejas de manera clara y eficaz; crear o emplear una variedad de objetos digitales para transmitir contenido y personalizar mensajes.

Asociado a su perfil de Colaborador Global, entre un 48 % y 46 % de los estudiantes utilizan las herramientas digitales para ampliar sus perspectivas y enriquecer su aprendizaje; se

conectan con otros estudiantes de una variedad de orígenes y culturas; colaboran de manera constructiva a los equipos de proyectos; asumen diversos roles y responsabilidades; trabajan eficazmente en equipos local y globalmente por medio del uso de las tecnologías colaborativas.

En los resultados grupales las respuestas que dieron los estudiantes arrojaron como resultado alguna coincidencia en su competencia de Aprendiz Empoderado puesto que afirmaron emplear las herramientas tecnológicas para enriquecer su proceso de aprendizaje.

En las competencias de Ciudadano Digital, algunos consideran que se debe desarrollar un proyecto de aula que les permita generar proyectos que desarrollen este tipo de competencias.

En cuanto al desarrollo de sus competencias como Constructor del Conocimiento, reportaron que los docentes no utilizan los recursos digitales para fomentar la construcción de conocimiento.

Su competencia como Diseñador Innovador la consideran no desarrollada debido a que piensan que el uso de las tecnologías para el diseño innovador en procesos propios en su área de especialización es nulo.

El grupo focal reconoció que los estudiantes no emplean estrategias para la resolución de problemas mediante métodos algorítmicos; por lo tanto, no tienen desarrolladas sus competencias como Pensador Computacional.

Programa de formación en competencias TIC para estudiantes de posgrado a través del uso la plataforma Moodle

Los estudiantes manifestaron que su competencia de Comunicador Creativo no se desarrolla debido que en la especialización no se realizan actividades creativas utilizando medios digitales que les permita transmitir ideas y contenidos.

En el grupo focal se identificó que las herramientas digitales les han permitido conectarse con estudiantes locales e internacionales para enriquecer su aprendizaje a través de WhatsApp y video o audioconferencias, por lo que consideran que su competencia de Colaborador Global está desarrollada.

En la Tabla No. 1 encontramos el diseño de la Unidad Didáctica Digital para la formación en competencias digitales.

Tabla 1.
Diseño de la Unidad Didáctica Digital UDD

DISEÑO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA DIGITAL	
Área de la UDD	Competencias Digitales
Nombre de la UDD	Competencias digitales en estudiantes
Contenido y objetivos	<p>El módulo va a trabajar los diferentes aspectos correspondientes al desarrollo de las competencias necesarias para el uso de las plataformas digitales. Para ello se diseña la unidad digital en la plataforma Moodle. El propósito es lograr que los estudiantes antes de iniciar el programa de especialización tenga afianzado el uso de las diferentes herramientas que ofrece la plataforma Moodle otorgándoles la posibilidad de acceder a los contenidos de las diferentes asignaturas o módulos que se darán durante su programa completo de especialización poder realizar tareas y actividades mientras que los docentes puede hacer un seguimiento completo de su actividad en el aula presencial y en la virtual permitiendo de esta forma complementar la enseñanza presencial.</p> <p>Adicionalmente, se persigue que los estudiantes a través de herramientas WEB. 2.0 (LMS), la plataforma Moodle en la modalidad (Blended Learning) B-learning, puedan reemplazar algunas actividades de aprendizaje con otras apoyadas con tecnología.</p>
Justificación	<p>Es relevante seleccionar dentro de las modalidades LMS la plataforma Moodle por ser un proyecto inspirado en la pedagogía de constructivismo social (Sigossee-Join, 2005, citado por Berrocal, E. y Megias, S. (2009), el cual se encuentra alineado con la estrategia pedagógica activista e integradora instaurada por la Corporación Universitaria en su modelo pedagógico. Además, permitir desarrollar las competencias digitales en los estudiantes universitarios, a través de un sistema flexible, muy fácil de administrar y operar, además es libre y gratuito, y pertinente para la incursión en el ambiente de aprendizaje virtual como el modelo B-learning, lo cual lo hace viable ser desarrollado en el programa de especialización de Gerencia de la Salud Ocupacional.</p>

Innovación educativa en contexto
Una mirada a la práctica docente desde la academia

Beneficiarios	<p>Va dirigido a los estudiantes de primero y segundo semestre del programa de Especialización en Gerencia de la Salud Ocupacional de la Corporación Universitaria de Ciencias empresariales, Educación y Salud</p>
Lugar	<p>Corporación Universitaria de Ciencias empresariales, Educación y Salud - CORSALUD.</p>
Tiempo	<p>A partir del 2019-1</p> <p>Tema 1: Conceptos básicos sobre competencias: El objetivo de esta unidad de aprendizaje, es que los participantes se familiaricen con las competencias digitales que van a desarrollar de forma transversal a todas las asignaturas propias del programa de la especialización.</p> <p>Objetivo: identificar y diferenciar los tipos de competencias digitales que se van a desarrollar durante el programa de especialización.</p> <p>Actividades: seguir los siguientes pasos: Paso 1. Imprimir y leer el artículo de Competencias educativas en el ámbito educativo de Ana García-Valcarcel Muñoz-Repiso, Universidad de Salamanca Paso 2. De acuerdo con la lectura participar en el foro y responde las siguientes interrogantes ¿Considera usted necesario desarrollar todas las competencias digitales que menciona el artículo? ¿Cuáles competencias digitales son necesarias para el desarrollo de su programa de especialización y su vida como profesional? Retroalimentar la respuesta de mínimo a uno (1) de tus compañeros.</p> <p>Tema 2: Competencias digitales: En esta unidad didáctica digital de aprendizaje se va a utilizar una metodología que permita a cada estudiante establecer un panorama completo sobre las competencias digitales necesarias que deben adquirir un estudiante como nativo digital</p> <p>Objetivo: Establecer las características que diferencian cada una de las competencias digitales que debe adquirir los estudiantes. (De acuerdo con la lectura anterior).</p> <p>Actividad</p> <p>Paso 1. Para el desarrollo de la actividad utilice la herramienta TIC. C-Maps. Se envía enlace de cómo utilizarlo a través de un video de YouTube. Se debe descargar en el escritorio de su PC la aplicación.</p> <p>Paso 2. Establecer la relación entre: Creatividad e innovación Comunicación y colaboración Investigación y localización efectiva de información</p> <p>Paso 3. Para el desarrollo del mapa de procesos utilice la herramienta TIC. FreeMinds o C-Maps</p> <p>Tema 3: Análisis de las competencias digitales</p> <p>Objetivo: Propiciar un aprendizaje colaborativo a través del análisis de las diversas opiniones de los estudiantes al respecto de las actividades anteriormente realizadas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aprendiz empoderado 2. Ciudadano digital 3. Constructor del conocimiento 4. Diseñador innovador 5. Pensador computacional: 6. Comunicador creativo 7. Colaborador global <p>Actividades</p> <p>En cuatro (4) grupos de cinco (5) estudiantes. A cada uno se le asigna una parte del material que individualmente debe:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Preparar (leer, entender y aprender; además de recopilar las dudas que les surjan). 2. El grupo debe construir un mapa conceptual con la herramienta colaborativa Mind Meister. Para ello, debe llegar a su correo la invitación de grupo. Esta herramienta permite alimentarse de forma colaborativa desde el lugar donde se encuentre. 3. Se realizará de forma presencial una actividad como reunión de expertos, debate, plan de comunicación y presentación de forma aleatoria.
Metodología	<p>Actividad</p> <p>Paso 1. Para el desarrollo de la actividad utilice la herramienta TIC. C-Maps. Se envía enlace de cómo utilizarlo a través de un video de YouTube. Se debe descargar en el escritorio de su PC la aplicación.</p> <p>Paso 2. Establecer la relación entre: Creatividad e innovación Comunicación y colaboración Investigación y localización efectiva de información</p> <p>Paso 3. Para el desarrollo del mapa de procesos utilice la herramienta TIC. FreeMinds o C-Maps</p> <p>Tema 3: Análisis de las competencias digitales</p> <p>Objetivo: Propiciar un aprendizaje colaborativo a través del análisis de las diversas opiniones de los estudiantes al respecto de las actividades anteriormente realizadas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aprendiz empoderado 2. Ciudadano digital 3. Constructor del conocimiento 4. Diseñador innovador 5. Pensador computacional: 6. Comunicador creativo 7. Colaborador global <p>Actividades</p> <p>En cuatro (4) grupos de cinco (5) estudiantes. A cada uno se le asigna una parte del material que individualmente debe:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Preparar (leer, entender y aprender; además de recopilar las dudas que les surjan). 2. El grupo debe construir un mapa conceptual con la herramienta colaborativa Mind Meister. Para ello, debe llegar a su correo la invitación de grupo. Esta herramienta permite alimentarse de forma colaborativa desde el lugar donde se encuentre. 3. Se realizará de forma presencial una actividad como reunión de expertos, debate, plan de comunicación y presentación de forma aleatoria.

Programa de formación en competencias TIC para estudiantes de posgrado a través del uso la plataforma Moodle

Recursos y estrategias

La utilización de plataformas LMS como la MOODLE
Enlaces como recursos bibliográficos y videos para la comprensión de la temática a tratar.
Utilización de aplicativos para trabajos colaborativos como mapas mentales.
Aplicativos para la elaboración de mapas mentales.
A través de la plataforma Moodle.
1. La elaboración de cuestionarios y evaluaciones que permiten evaluar el grado de conformidad de los objetivos.
2. Diseños de Rúbricas de evaluación para la presentación de trabajos en grupos.

EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA DIGITAL IMPLEMENTADA PARA EL PROGRAMA DE FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES PARA FORTALECER LAS COMPETENCIAS TIC

La evaluación de la unidad digital se enfocó en los juicios y comentarios que reportaron los estudiantes. Ellos manifestaron que con el desarrollo de la UDD pudieron utilizar las herramientas tecnológicas para enriquecer su proceso de aprendizaje, a pesar de que todos no tienen el mismo nivel. También consideraron que están en un proceso de aprendizaje continuo. Algunos casos sienten se debe desarrollar actividades de aula que les permita generar proyectos que desarrollen la competencia como ciudadano digital a través del desarrollo de investigaciones que permitan conocer y trabajar con la propiedad intelectual de diferentes autores para permitirles crear conciencia del valor del intelecto aportado por cada uno.

Adicionalmente, los estudiantes identificaron la necesidad de implementar actividades que permitan, a través de las herramientas digitales, construir conocimiento debido a que las perciben subutilizadas o que los docentes no la implementan en sus actividades académicas.

También evaluaron la necesidad de implementar actividades en cada asignatura que les permita utilizar posteriormente en su campo de acción laboral puesto que los temas son muy teóricos y el uso de la TIC son muy limitados.

Los estudiantes, además, consideraron que no es suficiente el desarrollo de estrategias para la implementación de actividades que fomenten la resolución de problemas en que se puedan aprovechar los métodos tecnológicos. De igual manera ocurre con el uso de las diversas herramientas para los procesos de crear o comunicar ideas o actividades académicas que fomenten el contacto con otros estudiantes de una forma colaborativa que aporte a su proceso de aprendizaje.

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Para la implementación definitiva del programa de formación para estudiantes para desarrollar sus competencias digitales es relevante abordar nuevas fuentes de información suministradas por las TIC y crear la necesidad de determinar, formar y difundir competencias que les permitan discernir, entre la información que realmente es pertinente, significativa y la que no aporta a su conocimiento. De este modo podrán ser protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

Las competencias digitales que se desarrollen en los estudiantes son aspectos claves que deben tenerse en cuenta al momento de transformar la práctica educativa; de lo contrario, la ausencia de estos se convierte en una amenaza para ingresar a la era de la tecnología en la educación. Entonces, las instituciones educativas no se deben limitar a la inversión o la adquisición de

Programa de formación en competencias TIC para estudiantes de posgrado a través del uso la plataforma Moodle

dispositivos tecnológicos y la mejora de las redes de telecomunicaciones sino aunar esfuerzo para el desarrollo de competencias digitales en los estudiantes que le permitan la utilización correcta y que les genere un aprendizaje significativo y de calidad, y siendo cuidadosos de no “creer que el simple hecho de ubicar materiales en la red en formato txt o pdf, ya es sinónimo de calidad. Existe demasiada digitalización de contenidos y poca virtualización, o dicho de otra forma, muchos contenidos y pocos objetos de aprendizaje” (Cabero y Llorente, 2008, p.10).

Para puntualizar una problemática concreta dentro del contexto objeto de estudio, Corsalud, la más relevante de las debilidades mencionadas, encontró la infructuosa implementación de la plataforma Moodle como interfaz entre los estudiantes y el docente. Los estudiantes tuvieron una percepción errónea hacia el uso de herramientas TIC y plataformas de apoyo para el aprendizaje que generó un rechazo generalizado, cuya causa evidenciada fue una carga adicional en su proceso de aprendizaje.

A partir de lo expuesto, se pudo establecer la necesidad de ahondar en los aspectos asociados a las competencias digitales en los estudiantes para que les impacte al momento de utilizar tecnologías para el proceso de aprendizaje con el apoyo del uso de la plataforma Moodle.

Como conclusión el análisis de los resultados obtenidos de la percepción de los estudiantes de primero y segundo semestre de la Especialización en Gerencia de la Salud Ocupacional frente a sus competencias digitales de acuerdo con el referente

establecido por ISTE y la implementación del programa de formación para fortalecer dichas competencias se pudo identificar fortalezas y debilidades entre los principales actores que conforman el proyecto. Así mismo se pudo corroborar los supuestos, así:

- Aprendiz Empoderado: en aquellos estudiantes que al principio mostraron en parte adversidad al uso de herramientas tecnológicas por factores tales como perfil laboral, edad o falta de destrezas tecnológicas lograron entrar a trabajar en un medio colaborativo, que afianzó su confianza en el apoyo de su aprendizaje a través de herramientas tecnológicas que luego condujeron a resultados positivos.
- Ciudadano digital: los estudiantes no tienen claridad del respeto por la propiedad intelectual de autores. Así como por diferenciar qué información depositada en internet o medio digitales genera realmente un aprendizaje significativo.
- Constructor del Conocimiento: en un gran porcentaje los estudiantes no se sienten como constructores de conocimiento, porque pese a que hay gran flujo de información en las redes, encuentran una debilidad fehaciente por parte de los docentes que subutilizaban herramientas digitales e ignoran la innumerable información en Internet.
- Diseñador Innovador: es un perfil que debe desarrollarse para que los estudiantes logren la capacidad de implementar actividades en cada asignatura que les permita

Programa de formación en competencias TIC para estudiantes de posgrado a través del uso la plataforma Moodle

utilizar posteriormente en su campo de acción laboral. Debido a que los temas son muy teóricos y el uso de la TIC muy limitados.

- **Pensador Computacional:** los estudiantes no emplean estrategias para la resolución de problemas mediante algorítmicos, por tanto, es necesario aplicar estrategias o actividades que fomenten la resolución de problemas en que se puedan aprovechar los métodos tecnológicos.
- **Comunicador Creativo:** los estudiantes que no tienden a usar las diversas herramientas tecnológicas para los procesos de crear, comunicar ideas o actividades académicas; por lo tanto, es necesario fomentar el uso metodológico para que apliquen las herramientas digitales en su aprendizaje, pero a la vez puedan desarrollar el aspecto creativo.
- **Colaborador global:** los estudiantes reconocen que las herramientas digitales les han permitido conectarse con otros estudiantes locales e internacionales para enriquecer su aprendizaje a través de medios colaborativos.

En conclusión, pese al grado de escolaridad y multidisciplinariedad en la población estudiantil, inicialmente se identificó el nivel incipiente en el desempeño en que se encontraban en su proceso alfabetización digital frente a los estándares ISTE para competencias digitales, de ahí que se dé la necesidad apremiante de crear mecanismos como el de implementar el programa introductorio de formación en competencias TIC

para estudiantes. Y para ello deben darse cambios internos dentro de la institución educativa como:

- Inclusión de lineamientos del Plan Educativo Institucional.
- Implementación de Unidades Digitales para el proceso de aprendizaje basado en competencias TIC.
- Inclusión en el currículo del uso de las competencias digitales de forma transversal en todas las asignaturas.
- Fortalecimiento de las competencias digitales en los docentes.
- Finalmente, cabe resaltar que al potencializar estas competencias TIC se puede lograr preparar profesionales integrales con características que les permita ser competitivos en una época donde la alfabetización digital marca la diferencia entre la población.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arras Vota, A. M. D. G., Torres Gastelú, C. A., & García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2011). Competencias en Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) de los estudiantes universitarios. *Revista Latina de Comunicación Social*, (66). Recuperado por <http://www.redalyc.org/pdf/819/81921340018.pdf>
- Cabero, J. y Llorente, M.C. (2008). La alfabetización digital de los alumnos. Competencias digitales para el siglo XXI, *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 42(2) 7-28. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/24661/file_1.pdf?sequence=1

- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*. 69, 153-178. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/viewFile/61321/88955>
- Collante-Caiafa, C. Martínez-Vargas, L. y Villalba-Villadiego, A. (2018). Formación en competencias pedagógica y tecnológica, desde la plataforma Moodle para docentes de pregrado. En *Las tecnologías digitales como elemento transformador de la práctica educativa y los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Recuperado de <https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/3778/Lastecnologidigitalemetransform.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Departamento Administrativo Nacional Estadístico DANE (2015). *Boletín Técnico. Indicadores Básicos de Tenencia y Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en empresas*. Recuperado de: http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/tic/bol_empresas_2015.pdf.
- Estándares ISTE en TIC para estudiantes (2016). *ISTE*. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/estandares-iste-estudiantes-2016>
- Iriarte Díazgranados, F. et al. (2017). Uso de recursos educativos en educación superior. En Ricardo Barreto, C e Iriarte Diazgranados, F. (2017). *Las TIC en la educación superior: experiencias de innovación*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Marquès Graells, P. (2012). *Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones*. *3Ciencias*. [en línea] Recuperado de <https://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2013/01/impacto-de-las-tic.pdf>

- Ministerio de Comercio, Industria y Turismo (2019). *Informe de Gestión 2018*. Recuperado de <http://www.mincit.gov.co/CMSPages/GetFile.aspx?guid=ff7f4c9b-1a3c-43b2-bf1d-2f2d43eb02f>
- Moodle. (2019). *¿Qué es Moodle? La Guía Definitiva*. [en línea] Recuperado de <https://www.tropicalserver.com/ayuda/que-es-moodle/>
- Munarriz, B. (2012). *Técnicas y métodos en Investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad del País Vasco. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/61903317.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-OCDE. (2003). *Los desafíos de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la Educación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Requena Arellano, M. A. (2015). Aportes para la construcción de un modelo conceptual para el diseño, evaluación e investigación en educación virtual. *Archivos de Ciencias de la Educación*, (9). Recuperado de <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivos09a08>.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/44376485_Metodologia_de_la_investigacion_cualitativa_Gregorio_Rodriguez_Gomez_Javier_Gil_Flores_Eduardo_Garcia_Jimenez
- Rojas, L. E. A., Morales, C. y García Cortés, C. (2013). Relación entre estilos de aprendizaje, rendimiento académico y otras variables relevantes de estudiantes universitarios. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 6(12), 151-166. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4563629&orden=1&info=link>

Programa de formación en competencias TIC para estudiantes de posgrado a través del uso la plataforma Moodle

- Salgado, E. (2005). *Estrategia de enseñanza virtual universitaria*. San José: Editorial ULACIT.
- Sánchez-Torres, J. González-Zabala, M. y Sánchez Muñoz, M. (2012). La Sociedad de la Información: Génesis, Iniciativas, Concepto y su Relación con Las TIC. *UIS Ingenierías, 11(1)* 113-128 Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/301565647_La_Sociedad_de_la_Informacion_genesis_iniciativas_concepto_y_relacion_con_las_TIC
- SIGOSSEE / JOIN - Open Source for Education in Europe (2005) “Evaluación de las plataformas LMS”. En Berrocal, E. y Megías, S. (2009). Indicadores de calidad para la evaluación de plataformas virtuales. *Revista Internacional de Aprendizaje y Cibersociedad, 19(2)*.
- Sociedad Internacional de Tecnología en Educación-ISTE. (2008). *Estándares de tecnologías de información y comunicación para estudiantes*. Recuperado de https://id.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards-S_PDF.pdf
- UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Cómo citar este capítulo:

Collante-Caiafa, C., Montaña-Montaña, N. y Villalba-Villadiego, A. (2020). Programa de formación en competencias TIC para estudiantes de posgrado a través del uso la plataforma Moodle. En: M. E. Ortiz Padilla, R. Rubio Castro, R. Soto Varela, M. Barros Moncada y M. Barrios Fontalvo (Edit) *Innovación educativa en contexto una mirada a la práctica docente desde la academia Tomo II*. (pp.149-175) Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

Estrategias didácticas para la innovación de las prácticas docentes en la comprensión lectora

*Didactic strategies
for the innovation of
teaching practices in
reading comprehension*

» **Saúl Antonio Simanca-Castellar**

saulsimanca@hotmail.com

Universidad Simón Bolívar

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3860-960X>

» **Dagoberto Ortiz-Ibáñez**

dagoortiz@hotmail.com

Universidad Simón Bolívar

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2958-302X>

» **Myriam Ortiz-Padilla**

mortiz@unisimonbolivar.edu.co

Universidad Simón Bolívar

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8964-9428>

» **Sara Maury-Mena**

saramaury66@yahoo.com

Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) - Regional Atlántico

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1181-6377>

Resumen

La presente investigación es un análisis de las estrategias didácticas innovadoras para mejorar las prácticas de los docentes en la comprensión lectora en el grado tercero de educación básica primaria en la Institución Educativa Departamental Alberto Caballero De Monterrubio del municipio de Sabanas de San Angel, Magdalena. Muestra las competencias que desarrollan los docentes desde seis categorías de estudio: planeación del acto de clase, acto pedagógico, recursos didácticos, innovación, clima de aula y evaluación del aprendizaje en una institución del orden público del departamento del Magdalena. El estudio se aborda con un enfoque mixto, un análisis cuantitativo apoyado en el SPSS, en una primera parte y un análisis cualitativo apoyado en ATLASTI 0.7 en una segunda parte. En una instancia final se muestra los resultados por objetivos y la triangulación de resultados. El proyecto hace parte de un macro-proyecto transversal liderado por la Universidad Simón Bolívar. Entre los resultados más significativos encontramos que existen dificultades en la adopción de estrategias innovadoras para el aprendizaje en general y poca incorporación de estrategias didácticas en lo específico en relación a las competencias lectoras lo que dificulta un desarrollo de la interpretación crítica de la realidad desde el lenguaje.

Palabras clave: aula, enseñanza, competencias, comprensión lectora, aprendizaje.

Abstract

The present investigation is an analysis of the innovative didactic strategies to improve the practices of the teachers in the reading comprehension in the third degree of primary basic education in the departmental educative institution Alberto Caballero De Monterrubio of the municipality of Sabanas de San Angel; Magdalena It shows the competences developed by teachers from six categories of study: planning of the class act, pedagogical act, didactic resources, innovation, classroom climate and evaluation of learning in a public order institution of the Magdalena Department. The study is approached with a mixed approach, a quantitative analysis supported by the SPSS, in a first part and a qualitative analysis supported by ATLASTI 0.7 in a second part. In a final instance, the results are shown by objectives and the triangulation of results. The project is part of a transversal macro-project led by Universidad Simón Bolívar. Among the most significant results, we find that there are difficulties in the adoption of innovative strategies for learning in general and little incorporation of specific teaching strategies in relation to reading skills, which hinders the development of the critical interpretation of reality from the language.

Keywords: classroom, teaching, competences, mathematics, learning.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación es un análisis de las estrategias didácticas innovadoras para mejorar las prácticas de los docentes en la comprensión lectora en el grado tercero de educación básica primaria en la Institución Educativa Departamental Alberto Caballero De Monterrubio del municipio de Sabanas de San Ángel, Magdalena.

Los resultados de Índice Sintético de la Calidad Educativa, ISCE, el cual mide el desempeño, el progreso, el ambiente escolar y la eficiencia del procesos educativo institucional, donde el impacto de la práctica docente y las innovación de las estrategias didácticas, se ven reflejados en los mismo (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), 2017); según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2017), la Institución Educativa en primaria 1.0 menos del promedio de la ETC del Magdalena y 1,77 puntos del promedio nacional, en la secundaria tiene 0,40 puntos menos del promedio departamental y 1,57 punto de la media nacional. En cambio en la media mejoramiento no tan significativo con la media departamental pero tiene 1,31 menos de la media nacional. Se puede observar en el componente progreso del ISCE que las competencias lectoras y escritora (área de lenguaje) en la Institución se encuentran un sin números de estudiantes en los niveles de desempeños bajos bastante alta y pocos estudiantes en los niveles medio y avanzado. Es aquí donde la práctica docente y las estrategias didácticas son fundamentales, pues de ella dependen el desempeño de los estudiantes, la motivación y las buenas relaciones, lo cual facilita y estimula el desarrollo de

habilidades y las competencias de los estudiantes (OCDE, 2015, citado por ICFES, 2016).

Esta problemática nos conduce a la siguiente pregunta ¿Cómo estructurar una propuesta de estrategias didácticas orientada a la innovación de las prácticas docentes en la comprensión lectora en los estudiantes del grado Tercero de Educación Básica Primaria en la Institución Educativas Departamental Alberto Caballero de Monterrubio de Sabanas de San Ángel, Magdalena? Para responder a la pregunta y lograr el objetivo se definieron las siguientes acciones; primero, describir las prácticas docentes y estrategias didácticas de aula en la comprensión lectora en los docentes del grado Tercero. Por último, diseñar estrategias didácticas innovadoras en la comprensión textual.

La problemática de investigación se justifica desde las competencias comunicativas que desarrollan en los estudiantes las habilidades que se necesitan para tener éxito en las situaciones comunicativas que se den a diario en los diferentes escenarios al que se presente, pues esto implica competencias en el dominio de los sistemas lingüísticos, la comprensión y producción textual, los contextos y la intencionalidad de los interlocutores, (...) y los recursos ideológicos en la elaboración del discurso (MEN, 2006, citado por Buitrago, 2016). La lectura es el proceso que permite el desarrollo de habilidades cognitivas superiores como son la reflexión, crítica y conciencia para adquirir el conocimiento en las diferentes disciplinas (Atorresi, 2005). Por tanto es importante el trabajo del docentes y las estrategias didácticas empleada para fomentar los diferente

Estrategias didácticas para la innovación de las prácticas docentes en la comprensión lectora

constructos que permiten la formación del conocimiento en el estudiante.

A nivel internacional se encontró como antecedente la investigación de Gutiérrez, (2016), en Alicante, España, en esta investigación se buscó constatar si incorporando la lectura dialógica en grupos interactivos como programa de enseñanza de las estrategias lectoras influye en el aprendizaje de la comprensión lectora de niños y niñas de cuatro centros educativos públicos y concertados de la provincia de Alicante. Dicho programa tiene como finalidad fomentar de manera evidente las estrategias cognitivas que posibiliten al lector elaborar el significado del texto a través de los conocimientos previos, así como apropiarse de las destrezas esenciales para organizar y manejar todo el proceso de comprensión. Los resultados arrojados develan que la instrucción por medio de grupos interactivos mejora de manera satisfactoria el proceso de adquisición de la lectura y que la lectura dialógica se convierte en un medio apto tal y como se ha demostrado para la mejora de la comprensión, ya que facilita un aumento de las interrelaciones en torno a las actividades de lectura.

En el contexto nacional se encontró el estudio de Montejó y Ramírez (2016) realizaron una investigación de tipo experimental, donde buscaban evaluar la incidencia de la lectura crítica como fundamento facilitador del pensamiento crítico en los alumnos de octavo grado de Educación Básica Centro Educativo Liceo Panamericano de Sincelejo Sucre. De igual forma, en Barranquilla Colombia, Montenegro, Cárdenas y Santrich (2016) la incidencia de los factores asociados al

desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de noveno. Los resultados dan cuenta que los estudiantes no son acompañados por el contexto familiar en los procesos lectores y que en la escuela no hay ambientes adecuados que motiven la lectura. Resaltan entonces, la importancia de gestionar estrategias pedagógicas que motiven procesos lectores y adecuar espacios para el desarrollo de la lectura y comprensión.

ESTADO DEL ARTE

La práctica docente para García-Cabrero, Loredó y Carranza (2008), es el conjunto de acontecimientos dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor en función de unos objetivos formativos que se relacionan con el actuar incidiendo sobre el aprendizaje de los estudiantes (p.4). De Lella (1999), concibe “la práctica docente como la acción que se desarrolla en el aula y, dentro de ella, con especial referencia al proceso de enseñar”. Por cuanto se diferencia la práctica docente de la práctica educativa. La práctica docente se efectúa en el aula mientras que la práctica educativa la desarrollan los docentes en el contexto institucional. Como aspectos fundamentales de la práctica docente encontramos la interacción en el aula, las relaciones interpersonales entre docentes y alumnos y la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

MOMENTOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Según Rivas y Venegas (2012), tomando la concepción de Jackson (1991), en la práctica el docente como acción reflexiva se desarrolla en tres momentos, ya que el docente reflexiona constantemente acerca de la acción en el aula de clase:

Estrategias didácticas para la innovación de las prácticas docentes en la comprensión lectora

Momento pre-activo: en el que el docente reflexiona sobre la necesidades, intereses y estilos de los alumnos; luego de esta reflexión piensan en qué (contenido), y como enseñar (estrategias didácticas) y cuándo hacerlo. Esto le permitirá dar forma a la propuesta curricular. Se presenta el diseño curricular, en la que se incluyen las actividades de modelación. Además abarca la participación y los conocimientos que hacen parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. La reflexión del docente le dará:

Momento interactivo: es tener una reflexión en el momento que se está actuando en el proceso de enseñanza con el fin de dar repuestas a la situación problema que se pueda presentar en el acercamiento con el conocimiento. La reflexión de diálogo interactivo con la situación problema implícito en el conocimiento, para luego hacer el direccionamiento de la acción para hacer un reacondicionamiento, reestructuración e incorporarla en las acciones futuras. Según Contreras (citados por Rivas y Venegas, 2012) “Supone una reflexión sobre la forma en que habitualmente entendemos la acción que realizamos que en esta ocasión emerge para poder analizarla en relación a la situación en la que nos encontramos y reconducirla adecuadamente”.

Momento post-activo: implica un proceso de reflexión sobre y en la acción, es decir, hacer una metacognición de lo realizado en el aula y lo diseñado curricularmente. Este momento da la posibilidad de reflexionar sobre los procesos de enseñanza para mejorarlos de acuerdo a las situaciones presentadas, específicamente en las capacidades del docente y las limitaciones

futuras. Esta metacognición del proceso de enseñar llevará a interpretar y superar la rutina, para realizar un control racional de las situaciones de aula, las estrategias y sus resultados y de esta manera entrar en un mejoramiento de la práctica.

INNOVACIÓN EDUCATIVA

Vivimos en un mundo con tendencia definida hacia la globalización. Un mundo dinámico en donde los cambios son el pan nuestro de cada día en todos los ámbitos. La educación en este sentido no es la excepción, y es ahí donde el concepto de Innovación toma relevancia dentro del ejercicio de la práctica docente ante las exigencias de una sociedad competitiva y cambiante.

Para Zabalza y Zabalza (2012) consideran que:

...cuando hablamos de innovación nos estamos refiriendo a un proceso que consiste en introducir elementos nuevos (NOVA) en lo que ya veníamos haciendo (IN-) a través de acciones (-CIÓN) que llevará un tiempo completar y que exigen una cierta continuidad y esfuerzo. (p.27)

De ahí que Innovar resulte algo que va más allá de tener una brillante idea o un concepto de lo que sería más conveniente. De igual forma intentar cambiarlo todo tampoco sería Innovación. Se debe considerar lo que se venía haciendo, valorar la voluntad y el esfuerzo de aquellas personas que venían ya trabajando en el ámbito que se pretende innovar. “No se trata de partir de cero, sino que partiendo de lo mucho que ya se ha hecho y reconociendo el esfuerzo de quienes lo han hecho se busca ir

mejorando lo que se tenía” (Zabalza y Zabalza, 2012). De ahí que se considera la Innovación como “un proceso de planificación y mejora” (Miralles, Maquilón, Hernández y García, 2012, p.19).

DIDÁCTICA DE LA COMPRESIÓN LECTORA

La lectura es parte necesaria y fundamental en la vida de todas las personas, razón por la cual son encaminados desde temprana edad hacia el proceso de aprendizaje y perfección del arte de leer, no obstante, en el transcurso del tiempo la definición del concepto de lectura ha evolucionado pero, como concepción generalizada, en la actualidad se tiene una idea errónea de su significado, por esta razón:

Cassany (2006), expresa que todavía hoy muchas personas creen que leer consiste en paralizar la grafía, en devolver la voz a la letra callada. Se trata de una concepción medieval, que ya hace mucho que la ciencia desechó. Es una visión mecánica, que pone el acento en la capacidad de descodificar la prosa de modo literal. Sin duda deja en un segundo plano a la comprensión —que es lo importante. (p.21)

De igual forma, Iglesias (2007), en su trabajo de investigación “La lectura de textos literarios: una propuesta didáctica para la enseñanza de la literatura española a estudiantes brasileños”, establece que, tradicionalmente la lectura se ha entendido como un proceso ascendente centrado principalmente en el descifrado de letras y palabras. Se entendía que la lectura conlleva un procesamiento de la información secuencial y jerárquico que se inicia con la identificación de las grafías que

configuran las letras y se extiende en un sentido ascendente hacia unidades lingüísticas más amplias (palabras, frases...). De esta forma se llega a comprender el texto en su conjunto.

MÉTODO

Diseño

En esta investigación se utiliza una metodología mixta, donde se aplican técnicas e instrumentos que implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su relación o mezcla de manera simultánea y su discusión conjunta para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno estudiado (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Una razón importante para usar metodología mixta en esta investigación es que a través de la triangulación de datos o de los documentos analizados se puede corroborar la convergencia o correspondencia de estos dentro del fenómeno estudiado, lo cual permite aumentar la validez de los conceptos y de los resultados arrojados al aplicar las distintas técnicas e instrumentos. (Greene, Carracelli y Graham, 1989).

En este proyecto se utilizó el SPSS, que es un programa usado para hacer análisis cuantitativo de datos, y se aplicó a una Escala Likert, mientras que para la interpretación de datos y el análisis documental de los lineamientos curriculares, los DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje) y los planes de clase, se va a usar la metodología cualitativa, para ello se apoyó en la herramienta de análisis hermenéutico ATLASTI 0.7. Por medio

Estrategias didácticas para la innovación de las prácticas docentes en la comprensión lectora

de la aplicación y combinación de estos métodos, técnicas e instrumentos, se busca describir y caracterizar las prácticas de los docentes de la Institución Educativa Alberto Caballero Monterrubio y encontrar categorías emergentes que ayuden a dar respuesta a la pregunta problema o alcanzar los objetivos propuestos en el proyecto.

Participantes

El geoespacial de la investigación está determinado por la Institución Educativa Departamental Alberto Caballero de Monterrubio, ubicado en la zona centro del municipio de Sabanas de San Ángel en el departamento del Magdalena. La muestra estuvo representada por 39 docentes que voluntariamente aceptaron participar en el proceso investigativo y firmaron el consentimiento informado a través de un muestreo probabilístico en su etapa cuantitativa, luego a través de un muestreo no probabilístico intencional:

Tabla 1.
Muestreo

Factor	Fase cuantitativa	Fase cualitativa
Tipo de muestreo	Probabilístico MAS	No probabilístico intencional
Población	54 docentes	54 docentes
Muestra	39 docentes	10 docentes

Fuente: Construcción propia. (2018)

INSTRUMENTOS

La investigación se realizó a través de los siguientes instrumentos y técnicas; primero, observación; esta permite la sistematización y lógica del registro visual de la manera más objetiva de lo que ocurre en la realidad con el objeto de descripción,

análisis o explicación desde una perspectiva científica (Campos & Lule, 2012). Segundo, la guía de observación de clases; este es un instrumento o formato de sistematización de datos e información del registro visual de un hecho o fenómeno de investigación (Campos & Lule, 2012). Para esta investigación se utilizó una guía de observación diseñada por el equipo de docentes investigadores que lideran el proyecto y corresponde a un grupo de indicadores o afirmaciones que orientan el trabajo del observador, señalando los aspectos que son relevantes al observar según los objetivos propuestos. Tercero, análisis Documental; es una técnica que analiza sintácticamente la representación objetiva de las peculiaridades de los documentos de análisis, a través proposiciones para exponer elementos y categorías convergentes y divergentes del análisis y tratamiento documentales (Vega & Martí, 2005). Para el desarrollo de esta investigación se hace análisis a documentos ministeriales expedidos por el Ministerios de Educación Nacional, MEN, los lineamientos curriculares y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), de la misma forma se hace el análisis de los planes de clases como documento institucional diseñados por los mismos docentes. Cuarto, matriz de análisis documental, para este se diseñaron unas matrices en las cuales se identifican las categorías de estudio de esta investigación como son práctica docente, estrategias didácticas e innovación educativa, en donde se plasman los hallazgos encontrados en la matriz de análisis documental. Quinto, entrevista estructurada; para esta investigación se elaboraron dos preguntas abiertas que indagaron sobre las concepciones y principales aspectos de la práctica docente de los participantes que fueron respondidas de manera escrita por los mismos. Para el análisis de estas entrevistas se diseñó una matriz que permitiera la

Estrategias didácticas para la innovación de las prácticas docentes en la comprensión lectora

sistematización y contrastación de la información obtenida por cada uno de los docentes. Sexto, cuestionario; el cuestionario es un instrumento de recolección de datos que se obtiene de las respuestas de preguntas escritas directamente de los sujetos estudiados. Por último, Escala de Likert; para esta investigación se utilizó una escala Likert diseñada por el grupo investigador consistente en una serie de afirmaciones que atienden a las dimensiones de la práctica docente y las estrategias didácticas.

PROCEDIMIENTO

En los resultados se presentan las discusiones de los datos recogidos por medio de los instrumentos de la investigación, para tomar decisiones, explicando el procedimiento estructurado con la organización de la información, luego de haber aplicado el cuestionario pertinente a los objetivos que persigue la investigación. Asimismo, se procedió a su tabulación, con la finalidad de verificar las respuestas y pertinencias de los ítems formulados; también se realizaron consideraciones totalmente objetivas, acerca de las estrategias didácticas innovadoras para mejorar las prácticas de los docentes por medio de los instrumentos de corte cuantitativo y cualitativo en torno a las categorías definidas en la investigación.

Finalizando el proceso, con la presentación de los resultados de la investigación en cuestión, se aplicó al procedimiento el método de la estadística descriptiva, y el uso del programa SPSS así como, la elaboración de una serie de tablas y gráficos de frecuencias, demostrando reseñas en porcentajes y media aritmética, dentro de las cuales se presentan los datos recogidos, se explicaron los resultados con el objeto de

establecer las conclusiones y recomendaciones, debidamente redactadas tomando en cuenta lo planteado en los objetivos específicos con las respuestas recogidas de la población objeto a estudio, así como la recolección de resultados derivados de la utilización de la plataforma tecnológica ATLASTI 0.7, lo cual permitió dar un aporte a la educación, específicamente al estudio de las estrategias didácticas innovadoras para mejorar las prácticas de los docentes.

RESULTADOS

Análisis cuantitativo

Los resultados arrojados por el cuestionario de tipo Likert cuyo objetivo era identificar las percepciones que tienen los docentes acerca de su práctica frente a las subcategorías: planeación de clase, ejecución del acto educativo, estrategias didácticas, evaluación del aprendizaje, innovación y clima de aula. La Tabla 2 nos muestra los resultados globales de todas las categorías que participan en el estudio desde su índice general, se ratifica que las dos categorías con menor índice son la innovación con 0,63 y la evaluación con 0,77 por debajo de la media.

Tabla 2.
Resultados de categorías; índices generales

CATEGORÍAS MADRES DEL ESTUDIO	
Categoría: Planeación	0,84
Categoría: Acto educativo	0,84
Categoría: Estrategias didácticas	0,83
Categoría: Innovación	0,63
Categoría: Evaluación del Aprendizaje	0,77
Categoría: Clima de aula	0,92
Índice General	0,81

Fuente: Construcción propia (2018)

ANÁLISIS DOCUMENTAL

Al realizar el análisis de las categorías relacionado con los DBA grado tercero encontramos que existen categorías asociadas de manera indirecta a la de planeación, las subcategorías que se denotan en esta categoría son la comunicación, los procesos de identificación, coherencia, interpretación y oralidad.

La categoría ejecución del acto educativo se ve relacionada con las subcategorías contextualización y lectura. Lo que manifiesta una condición basada en la esquematización, pocos escenarios del DBA se relacionan de manera directa con la ejecución del acto educativo.

La categoría con mayor asociación al DBA de grado tercero es la de evaluación del aprendizaje; existe un amplio panorama de conceptos y subcategorías que asocian la evaluación del aprendizaje con la identificación, ficcionalidad y la concordancia verbal. Las competencias de carácter evaluativo son frecuentes en el análisis, lo que muestra el enfoque en la evaluación del DBA.

Las estrategias didácticas responden a las subcategorías definición, modulación e intervención, aunque es variada la cantidad de categorías inductivas no es claro, ni se definen procesos asociados a estrategias específicas lo que puede dispersar la interpretación de los DBA en relación con las estrategias que pueden utilizar los docentes respecto a este apartado.

En la categoría clima de aula, asociada a la manera como se da la interacción en el aula y la relación entre docente y estudiante está asociada a las subcategorías fluidez, relación y textualidad, como sucede con la otras categorías no se relaciona directamente pero tiene incidencia de manera indirecta, puesto que el relacionamiento y la fluidez oral permiten establecer puentes entre estudiantes que se consolidan en las actividades de curso.

En la categoría investigación se encontró solo una relación indirecta asociada a la realización de inferencias y competencias de relación coherente de conceptos descrita en el DBA. Esto manifiesta la poca concordancia comunicacional que existe ente los DBA y los lineamientos curriculares que prescriben una amplia definición de la investigación en el aula

ANÁLISIS DOCUMENTAL LINEAMIENTOS CURRICULARES

Al analizar los lineamientos curriculares desde la Categoría Planeación encontramos un amplio espectro de sub categorías asociadas que hacen referencia al papel de la planeación en lengua castellana, y la comprensión lectora; las subcategorías más frecuentes son la evaluación, contextualización, currículo, el currículo como orientación y procesos. Es impórtate resaltar que los lineamientos tienen una fundamentación teórica consistente que permite reconocer un papel importante al constructo planeación.

En relación con la ejecución del acto educativo se puede evidenciar que existe una preocupación desde los lineamientos por un ambiente estable, desde la contextualización de los

Estrategias didácticas para la innovación de las prácticas docentes en la comprensión lectora

contenidos más allá del mero procedimiento, por ello se puede encontrar que las subcategorías que abordan este apartado son; la socialización, contextualización, ambientes de aula, la experiencia de aula y la conceptualización. Estas subcategorías son necesarias para mejorar los ambientes que rodean el acto educativo, por lo que se puede afirmar que los lineamientos son altamente consistentes con las necesidades del área.

Al hablar de la evaluación es importante destacar que existe una concepción del ser como sujeto hablante, como actor de la sociedad desde las competencias comunicativas que da el lenguaje, por ello se evidencian subcategorías asociadas a la creatividad, la evaluación como indicador, el registro como elemento fundante, la jerarquización en la acción de evaluar y el acto del lenguaje. La prescripción teórica de los lineamientos muestra lo coherente que debería ser el uso de estos conceptos en el ámbito del aprendizaje, podría generar escenarios positivos para su desempeño.

El clima de aula está descrito en los lineamientos como un escenario de convergencia, interacción simbólica y juego de roles lo que llena de significado la acción del aprendizaje desde la interacción de los agentes del aprendizaje; docente-estudiante. Está demarcado en los conceptos convivencia y respeto como herramienta necesaria para el positivo desempeño del docente en un propicio clima de aula. Es importante resaltar el amplio desarrollo que tiene esta categoría en los lineamientos curriculares.

Al analizar los lineamientos curriculares asociados a las estrategias didácticas, encontramos variedad de estrategias

didácticas detalladas en los lineamientos de aula que muestran las disposiciones de las tendencias para que se utilicen distintas didácticas para el desarrollo lectoescritura. Las subcategorías que sobresalen son la formulación de proyectos, proyectual aprendizaje significativo y el juego como estrategia pedagógica.

ANÁLISIS SEMÁNTICO

En esta sección del capítulo se hace análisis de las respuestas dadas por los docentes en la entrevista estructurada, la que constaba de dos preguntas abiertas, en la que debían responder los docentes de forma escrita en un instrumento diseñado para tal fin. Los docentes que participaron en la entrevista fueron 39, quienes respondieron las siguientes preguntas:

1. Describa ¿Usted cómo concibe y fundamenta su práctica docente?
2. ¿Cuáles son los principales aspectos que tiene en cuenta en su práctica docente?

PREGUNTA 1: DESCRIBA ¿USTED CÓMO CONCIBE Y FUNDAMENTA SU PRÁCTICA DOCENTE?

La Tabla 3 muestra la distribución de densidad de las categorías madres, es decir, cuántas sub-categorías fueron asociadas a ella. Esto nos permite reconocer cómo una sub-categoría emitida por el docente tiene un correlato en una categoría madre. En este caso lo que muestra es que la estrategia didáctica es la categoría con mayor densidad.

Estrategias didácticas para la innovación de las prácticas docentes en la comprensión lectora

Tabla 3.

Clasificación topológica de vista de red Pregunta 1: Categorías

Clasificación topológica de vista de red Pregunta 1: Categorías	Densidad
Estrategia didáctica	9
Clima de aula	8
Ejecución del acto educativo	8
Planeación de clase	7
Evaluación	5
Innovación	4

Fuente: Construcción propia. (2018)

PREGUNTA 2. ¿CUÁLES SON LOS PRINCIPALES ASPECTOS QUE TIENE EN CUENTA EN SU PRÁCTICA DOCENTE?

La Tabla 4 muestra la distribución de densidad de las categorías madres, es decir, cuántas sub-categorías fueron asociadas a ella. Esto nos permite reconocer cómo una sub-categoría emitida por el docente tiene un correlato en una categoría madre. En este caso lo que muestra es que la estrategia didáctica es la categoría con mayor densidad con 8 en total siendo la categoría innovación la de menor densidad con 4.

Tabla 4.

Clasificación topológica de vista de red Pregunta 2: Categorías

Clasificación topológica de red Semántica. Pregunta 2: Categoría	Densidad
Estrategia didáctica	10
Clima de aula	8
Ejecución del acto educativo	8
Planeación de clase	8
Evaluación	6
Innovación	4

Fuente: Construcción propia. (2018)

TRIANGULACIÓN DE ENFOQUES

La Tabla 5, muestra los resultados de los enfoques cuantitativo y cualitativo del estudio triangulando las categorías madres y sus resúmenes representados en índices. Esto puede mostrar cómo en el análisis cuantitativo el índice más bajo es la categoría “innovación” con un índice de 0,63. y la categoría con el índice más alto el clima de aula con 0,92. En el análisis cualitativo se tomaron las densidades de cada categoría respecto a las sub-categorías codificadas en las entrevistas siendo en ambas entrevistas la “innovación la más baja y la estrategia didáctica la más alta. Podría afirmarse que la triangulación de enfoque valida la información suministrada debido a la consistencia de los resultados de ambos enfoques.

Tabla 5.
Triangulación de enfoques

Categorías	Análisis Cuantitativo	Análisis Cualitativo			
	índice	Entrevista 1		Entrevista 2	
		Densidad	índice de densidad	Densidad	índice de densidad
Planeación de clase	0,84	7	0,171	8	0,195
Ejecución del acto educativo	0,84	8	0,195	8	0,195
Estrategias Didácticas	0,83	9	0,220	10	0,244
Innovación	0,63	4	0,098	4	0,098
Evaluación del aprendizaje	0,77	5	0,122	6	0,146
Clima de aula	0,92	8	0,195	8	0,195

Índices bajos
Índices altos

Fuente: Construcción propia (2018)

PRÁCTICA DOCENTE POR ÁREAS

Como segundo objetivo del estudio se definió caracterizar la práctica docente de dos áreas de estudio de la Institución. Una vez se habían construido los resultados globales con cada una de las categorías y se había calculado el índice de respuesta dividiendo el puntaje obtenido sobre el puntaje máximo posible, se procedió a desagregar los docentes por áreas; se tomó para el análisis las áreas de ciencias sociales y lengua castellana. Al desagregar los resultados encontramos los resultados por áreas. De tal modo que al observar la Tabla 17 encontramos que existe una leve variación de las áreas respecto a los índices globales, así tenemos que el índice global es 0,81, el de ciencias sociales, el más bajo, 0,79 y el de lengua castellana 0,8. Esto muestra una concordancia en los resultados cuantitativos de los docentes. Si miramos picos en los índices encontramos que el más alto del índice de ciencias sociales es el clima de aula; llama la atención porque más adelante veremos que en la observación no sucede igual. Y el pico más bajo es la innovación.

En cuanto al índice de lengua castellana se encuentra que el pico más alto es clima de aula pero existe un empate entre la categoría innovación y evaluación. Este resultado sí es cercano a los resultados que nos dieron las observaciones de clase. Es importante recalcar que las áreas desde el punto de vista cuantitativo presentan resultados que no pueden ser concluyentes.

Tabla 6.
Índice general vs. índice de áreas

CATEGORÍAS DE ESTUDIO	Índice general	Índice del área de Ciencias sociales	Índice del área de lengua Castellana
Categoría: Planeación	0,84	0,83	0,85
Categoría: Acto educativo	0,84	0,79	0,81
Categoría: Estrategias didácticas	0,83	0,83	0,83
Categoría: Innovación	0,63	0,65	0,71
Categoría: Evaluación del Aprendizaje	0,77	0,77	0,71
Categoría: Clima de aula	0,92	0,87	0,91
Índice General	0,81	0,79	0,8

Fuente: Construcción propia (2018)

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Como primera conclusión de este trabajo de investigación podemos afirmar que al describir las prácticas docentes y estrategias didácticas de aula en la comprensión lectora en los estudiantes del grado Tercero de Educación Básica Primaria en la Institución Educativa Departamental Alberto Caballero encontramos que los docentes son poco propositivos en el proceso de enseñanza, con acciones retardatarias, modelos tradicionales que cumplen como mínimo los procesos dentro del aula. Siendo la categoría innovación la de más pobre comportamiento.

Según Barreto y Mejía (2007) las prácticas se pueden definir como aquellas acciones que orientan el desarrollo de una clase, apuntando a que el estudiante sea activo y dinámico en la participación de las actividades desarrolladas y evitando que el estudiante se quede estancado, es decir, no sea un recipiente que se limite solamente a recibir información, sin realizar una interpretación de la misma, procesarla y encontrar su

Estrategias didácticas para la innovación de las prácticas docentes en la comprensión lectora

aplicabilidad. Al revisar los resultados encontramos que la práctica didáctica y pedagógica en el área de lengua castellana está dada desde la acción repetitiva, poco coherente con los alcances teóricos lo que dificulta su desarrollo y aprensión de un mundo contextualizado, apoyado en la vivencia del aula para potencializar la competencia lectora de los estudiantes.

Ahora, la manera en que se interpretan las prácticas pedagógicas desde el currículo permite la implicación de diferentes estrategias en el proceso de enseñanza haciendo a estas eficaces y efectivas, aunque los docentes manejen diferentes metodologías. Latorre (2002), afirma que puede estar coexistiendo una escisión entre la formación inicial docente y práctica pedagógica, ya que a pesar de la implementación de estrategias a nivel gubernamental para redesarrollo de competencias lectoras en los estudiantes y definir los DBA, los planes de aula y el PEI en función de lograr dichas competencias los estudiantes aun que han tenido cierta mejoría, siguen presentando deficiencias en las pruebas de Estado. Por lo tanto, en esa búsqueda de una coherencia algunos autores han realizado propuestas en lo relacionado con las competencias, ya que sí existe coherencia entre las prácticas y los modos de evaluar; se esperan resultados que les permitan a los estudiantes dar soluciones a cualquier tipo de situación e interpretación.

En la misma secuencia, Muñoz, (2009), sugiere trabajar a la par con los lineamientos curriculares, con el fin de aportar a la competencia lectora; propone una relación entre pedagogía, currículo y formación lectora, lo que se traduce en que la mejor educación es la que se da por competencia ya que prepara al

estudiante no solo para obtener una buena nota, o por el título deseado, sino para que este se enfrente a su desarrollo integral y para la vida. Lo que encontramos en la experiencia didáctica de los docentes es que la alineación con el currículo, los DBA, y el PEI se limita a la formalidad específica de la preparación de la clase pero que no se permea en el acto educativo y mucho menos en el clima de aula, lo que representa una práctica estática frente a lo que proponen los autores.

Por su parte Pavón (2009), hace énfasis en la caracterización de las prácticas pedagógicas de los docentes en cuanto a la forma cómo planean actividades de la clase y cómo valoran el desempeño de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias lectoras a través de los componentes temáticos, metodología y evaluación. Según Pavón, los docentes realizan sus prácticas pedagógicas sin tener un apoyo teórico que las justifique lo que indica que sus conocimientos son desactualizados y faltos de base pedagógica y poco sistemáticas.

Podemos concluir que al caracterizar las prácticas docentes y estrategias didácticas de aula en dos áreas de formación desde la observación en el aula encontramos que dista del ideal de los procesos de enseñanza en el aula, con didácticas tradicionales, poca planeación de clase, desinterés, dispersión en los momentos de socialización de contenidos y un bajo nivel de motivación; además, poca alineación a los lineamientos curriculares del área, así como un desconocimiento, la acción, de los DBA de cada área.

Estrategias didácticas para la innovación de las prácticas docentes en la comprensión lectora

Rodríguez (2013) hace un análisis que conlleva a generar cambios en sus estrategias, en el marco de una experiencia de reflexión docente sobre su práctica pedagógica estando apoyada en el uso de un portafolio digital. Se concluye que los profesores han hecho reflexiones fructíferas tanto en lo relacionado con su planificación como a su interacción con los alumnos, y se mostraron muy satisfechos con los resultados obtenidos en el proceso. Con relación a esos resultados y su interiorización, Rivas (2004), argumenta que haber aprendido el valor de la reflexión le ha servido a los docentes a revisar y reorientar su trabajo, planteando así nuevos retos que les obligarán a adquirir nuevos aprendizajes (investigar más sobre los temas enseñados, documentarse mejor, elaborar más casos prácticos, cambiar la manera de impartir la clase, dar más dinamismo a sus actividades, enfocarse más en el aprendizaje de sus estudiantes).

Al describir la práctica docente del área de lengua castellana encontramos la oportunidad de proponer una estrategia que mejore los niveles de comprensión lectora y permita definir un proceso secuencial del antes, durante y después de la lectura con la estrategia ANDUDELEER. En resonancia con este apartado Rodríguez (1998) dice que “las estrategias nos ayudan a resolver situaciones problemáticas en el aula, y a encontrar soluciones prácticas a los problemas educativos” (p 14). Además dice que las estrategias didácticas son usadas conscientemente por el profesor para estimular el aprendizaje del alumno. Las estrategias didácticas permiten que los estudiantes tengan mayores escenarios para el proceso de comprensión lectora, no solo desde las herramientas propias de la didáctica, sino,

también, desde el reconocimiento del aula como ambiente social de conocimiento, donde los estudiantes encuentran el entrono ideal para la didáctica y las estrategias.

La estrategia que se propone puede ayudar a disuadir las dificultades que los docentes describen en su práctica docente controlando no solo lo lúdico sino el ambiente de aula, o lo que denominamos en una de las categorías como clima de aula. Esto debe responder a las tendencias definidas por la globalización. Un mundo dinámico en donde los cambios son el pan nuestro de cada día en todos los ámbitos. La educación en este sentido no es la excepción, y es ahí donde el concepto de Innovación toma relevancia dentro del ejercicio de la práctica docente ante las exigencias de una sociedad competitiva y cambiante.

De ahí que Innovar resulte algo que va más allá de tener una brillante idea o un concepto de lo que sería más conveniente. De igual forma intentar cambiarlo todo tampoco sería Innovación. Se debe considerar lo que se venía haciendo, valorar la voluntad y el esfuerzo de aquellas personas que venían ya trabajando en el ámbito que se pretende innovar. “No se trata de partir de cero, sino que partiendo de lo mucho que ya se ha hecho y reconociendo el esfuerzo de quienes lo han hecho se busca ir mejorando lo que se tenía” (Zabalza y Zabalza, 2012). De ahí que se considera la Innovación como “un proceso de planificación y mejora” (Miralles, Maquilón, Hernández y García, 2012, p.19).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Atorresi, A. (2005). *Competencias para la vida en las evaluaciones de lectura y escritura (SERCE-LLECE)*. Laboratorio

Estrategias didácticas para la innovación de las prácticas docentes en la comprensión lectora

- Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación*. Buenos Aires: UNESCO/OREALC/LLECE.
- Barreto, & Mejía, B. (2007). *Proyecto titulado: la interpretación de la práctica pedagógica de una docente de Matemática* [Versión pdf]. Recuperado de: [www. PERLIN http: www. portalweb.ucatolica.edu.co easyWeb2 acta pdfs n14 art7acta14.pdf](http://www.portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/acta/pdfs/n14/art7acta14.pdf)portalweb. ucatolica.edu.co easyWeb2 acta pdfs n14 art7acta14.pdf
- Buitrago, A. R. (2016). *Propuesta de un programa de curso para la enseñanza-aprendizaje de la bioquímica para grado undécimo del Colegio José Francisco Socarrás IED* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Colombia-Sede Bogotá). Recuperado de: <http://bdigital.unal.edu.co/52538/1/79703411-2016.pdf>
- Campos, G. y Lule, C. (2012). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Distrito Federal de México, México: UNAM.
- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. Recuperado de: <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- García-Cabrero, B., Loredó, J., Carranza, G., Figueroa, A., Arbesú, I., Monroy, M. y Reyes, R. (2008). Las aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente. En M. Rueda (Ed.), *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (pp.162-220). México: IISUE-UNAM-Plaza y Valdés.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11, 255-274. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/O1623737011003255#>

- Hernández, S. Fernández, C. y Baptista L. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Iglesias, E. B. (2007). La lectura de textos literarios. Una propuesta didáctica para la enseñanza de la literatura española a estudiantes brasileños. *Biblioteca Virtual redELE*, 7. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ele5f00b-9db4-4134-93a6-d0a3f455e24f/2007-bv-07-05blanco-pdf.pdf>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2016). *Informe Resumen Ejecutivo Colombia en PISA 2015*. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/docman/.../2785-informe-resumen-ejecutivo-colombia-en-pisa-2015>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, [ICFES]. (2017). Reporte Saber 359, Histórico comparativo Entidad. Recuperado de <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/historico/reporteHistoricoComparativoEntidad.jsp>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, [ICFES]. (2017). Boletín Saber en Breve. Edición 18. Recuperado de http://www.santillana.com.co/www/pdf/icfes-edicion-18-boletin-saber-en-breve.pdf?utm_campaign=3472244&utm_content=9548413803&utm_medium=email&utm_source=Emailvision
- Latorre, N. (2002). Continuidades y rupturas entre formación inicial y ejercicio profesional docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2-3. Recuperado de: <http://www.rieoie.org/delosdocentes/1049latorre.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional, (2017). *Reporte de la Excelencia Institución Educativa Alberto Caballero de*

Estrategias didácticas para la innovación de las prácticas docentes en la comprensión lectora

- Monterrubio*. Recuperado de https://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/2017/247660001071.pdf
- Miralles P., Maquilón Sánchez, J. J., Hernández Pina, F., & García Correa, A. (2012). Dificultades de las prácticas docentes de innovación educativa y sugerencias para su desarrollo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 19-26.
- Montejo, L., y Ramírez, Y. (2016). Los fundamentos de la lectura crítica y su incidencia para potenciar el pensamiento crítico en educación básica del centro educativo Liceo Panamericano, Sincelejo Sucre, 3er. Simposio Internacional y 4to. Coloquio Regional de Investigación Educativa y Pedagógica
- Montenegro, M., F., P., Cárdenas R., R., y Santrich S., E. R. (2016). Factores asociados a la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado de Barranquilla. *Psicogente*, 19(36), 296-310.
- Muñoz, P. C. (2009). "La verdad como construcción [Versión pdf]" Recuperado de: <puj.edu.co/javevirtual/portal/.../Publicacion_2003.pdf>
- Pavón, H. (2009). Análisis de las prácticas pedagógicas de Matemáticas de 4° 5° de primaria de la Institución Educativa Distrital Restrepo Milán. Universidad de la Salle, en Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado: http://www.rieoei.org/de_los_lectores/1499Mejia.pdf
- Rivas, T., Martín, C., & Venegas, M. A. (2012). Conocimientos que intervienen en la práctica docente. *Praxis Educativa*, 7(7), 27-34.
- Rivas F. (2004). Políticas Educativas y Prácticas pedagógicas. *Revista de Reflexión Socioeducativa*. Recuperado de: <http://HYPERLINK> "http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2130318" www.HYPERLINK "http://dialnet.unirioja.es/

servlet/articulo?codigo=2130318”dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2130318

- Rodríguez, R. (2013). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua* [Versión pdf]. Recuperado: www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/108035/RRODRIGUEZtesis.pdf
- Rodríguez, M. E. U. (1998). *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos* (Vol. 75). Narcea Ediciones.
- Vega Almeida, R. L., & Martí Lahera, Y. (2005). Encuentros y desencuentros en la representación objetiva y subjetiva de las fuentes de información. *Acimed*, 13(6), 0-0. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352005000600011
- Zabalza, B. M. A., & Zabalza, C. M. A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Buenos Aires, AR: Homo Sapiens Ediciones.

Cómo citar este capítulo:

Simanca-Castellar, S. A., Ortiz-Ibáñez, D., Ortiz-Padilla, M. y Maury-Mena, S. (2020). Estrategias didácticas para la innovación de las prácticas docentes en la comprensión lectora. En: M. E. Ortiz Padilla, R. Rubio Castro, R. Soto Varela, M. Barros Moncada y M. Barrios Fontalvo (Edit) *Innovación educativa en contexto una mirada a la práctica docente desde la academia Tomo II*, (pp.177-206) Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

Perspectiva educativa de las políticas públicas de envejecimiento en Colombia

*Educational perspective
of public aging policies in
colombia*

» **Muriel Carolina Barrios-Fontalvo**

murielabarrios07@gmail.com
Universidad Simón Bolívar
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6420-3451>

» **Marcela Viviana León-García**

mvleon@unisimonbolivar.edu.co
Universidad Simón Bolívar
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9553-5080>

» **Myriam Esther Ortiz-Padilla**

mortiz@unisimonbolivar.edu.co
Universidad Simón Bolívar
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8964-9428>

Resumen

El Estado colombiano implementa actualmente una política pública nacional de envejecimiento y vejez enmarcada en las necesidades y derechos de esta población, a los que deben tener acceso, dadas las condiciones propias de su edad y momento evolutivo. El objetivo de este capítulo es hacer una revisión de los instrumentos que respaldan las políticas públicas en materia de educación para el adulto mayor, y para su consecución se hace una revisión de la literatura normativa adoptada y creada por Colombia. El Estado en su rol de garante de derechos fundamentales, ha hecho propios los tratados y convenios internacionales que marcan la ruta para un efectivo goce de derechos por parte de esta población, indistintamente de su condición, edad, sexo e ideología; a la luz de estas directrices se han implementado en el país políticas públicas que evidencian la aplicación de dichas encomiendas internacionales y que garantizan a la población mayor un acceso a la educación que se traduce en acercamientos a los distintos saberes y en el mejoramiento de la calidad de vida.

Palabras clave: adulto mayor, política pública, envejecimiento, educación, derechos fundamentales.

Abstract

The Colombian State currently implements a national public policy of aging and old age framed in the needs and rights of this population, to which they must have access given the conditions of their age and evolutionary moment. The objective of this chapter is to review the instruments that support public policies in the field of education for the elderly, and to achieve this, a review of the normative literature adopted and created by Colombia is made. The State, in its role as guarantor of fundamental rights, has made the international treaties and agreements that mark the route for an effective enjoyment of rights by this population, regardless of their condition, age, sex and ideology; In the light of these guidelines, public policies have been implemented in the country that show the application of these international parcels and guarantee the elderly population access to education that translates into approaches to different knowledge and quality improvement of life.

Keywords: elderly, public policy, aging, education, fundamental rights.

INTRODUCCIÓN

Las leyes y políticas públicas de envejecimiento y vejez colombianas en materia de educación marcan tendencia actualmente por los lineamientos de trato y atención que se debe dar a los

Perspectiva educativa de las políticas públicas de envejecimiento en Colombia

adultos mayores; describen los derechos intrínsecos de esta población dadas las condiciones de su edad y trazan unos lineamientos estratégicos, metas y postulados para la protección efectiva de los mismos. Estas políticas abarcan gran parte de la normativa nacional e internacional en materia de derechos y encierran todos los postulados necesarios para que exista un goce efectivo por parte de esta población.

El propósito de este estudio es develar los lineamientos jurídicos nacionales e internacionales que respaldan las políticas colombianas sobre envejecimiento y vejez en el ámbito educativo, es por ello que desde un enfoque lineal se parte desde los tratados internacionales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y la Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos de las Personas Mayores, los cuales coinciden en definir que la educación es un derecho fundamental que va más allá de la condición de la persona y es por tanto inherente a su humanidad, la Constitución Política de Colombia de 1991, las Leyes 115 de 1994 y 1251 de 2008, Ley General de Educación y ley en pro de la defensa de los derechos de los adultos mayores, respectivamente; el Decreto 1075 de 2015, Decreto Único Reglamentario del Sector Educación; los pronunciamientos de la Corte Constitucional en su jurisprudencia, el Plan Nacional de Desarrollo, el Plan Decenal de Educación y las recientes Políticas Nacionales sobre envejecimiento y vejez.

ESTADO DEL ARTE

Dentro del presente estudio es preciso señalar y definir qué es una política pública y cuál es su objetivo dentro de un Estado

social de derecho como Colombia, la cual es definida como un acumulado de instrumentos que el Estado construye con los grupos afectados y que buscan dar solución a problemáticas de tipo social, político, económico, cultural, entre otros, que se presentan dentro de la cotidianidad, (Arroyave, 2011); queda claro entonces que estas emergen con el propósito de dar soluciones a las necesidades imperativas de la sociedad y constituyen un pilar dentro de la actuación del Estado.

Atendiendo a lo anterior se debe dejar por sentado que la creación de estas políticas no recae exclusivamente en el Estado y sus dependencias, sino que debe darse una construcción conjunta entre este y los que serán beneficiados o resguardados bajo la misma, es por ello que se trae a colación que los actores pasivos de las políticas públicas necesariamente deben involucrarse y ser parte activa en la creación de las mismas, garantizando que estas favorezcan tanto su individualidad como las necesidades de la comunidad en general, lo cual conlleva a la creación de una sociedad más fuerte y garante de los derechos de todos los que la integran (Torres-Melo & Santander, 2013); esta característica la constituye en sí el objetivo de una política pública, que es abarcar un problema social y a través de la cooperación conjunta encontrar una solución con aires de igualdad y equidad.

Como resultado de lo anterior se evidencia que en las últimas décadas se han implementado en el país dos políticas públicas de envejecimiento y vejez, que confluyen en aportar soluciones efectivas a las necesidades de esta población; es el caso de la Política Nacional de Envejecimiento y Vejez 2007-2019, y la

Perspectiva educativa de las políticas públicas de envejecimiento en Colombia

Política Colombiana de Envejecimiento Humano 2015-2024, la primera nace para dar respuestas a las necesidades de la época y la segunda se crea con el propósito de actualizar la planteada en 2007, dadas las condiciones cambiantes en temas de envejecimiento poblacional y cambios de paradigmas en el trato a este grupo de personas.

En este sentido la Política Colombiana de Envejecimiento Humano 2015-2024 busca “promover y garantizar condiciones de protección social integral, de integración social y facilita la participación de las personas adultas mayores como ciudadanos en la construcción de un proyecto colectivo de orden económico, político y social justo en Colombia” (Política Nacional de Envejecimiento y Vejez 2007-2019, 2015, p. 14), dando respuesta a las necesidades puntuales que presenta esta población en específico, y sentando las bases para la consolidación de una educación para adultos que redunde en sus especificidades y coadyuve a una educación transformadora de su entorno y realidad.

Dentro de las políticas públicas de envejecimiento y vejez se establece la educación de adultos mayores como un deber del Estado y un derecho fundamental; en este sentido se apunta a la “construcción de condiciones que garanticen la superación de desigualdades económicas y sociales en la vejez, en términos de seguridad de ingresos, servicios de salud adecuados, servicios sociales, educación a lo largo de la vida e igualdad de género, entre otros” (Política Nacional de Envejecimiento y Vejez 2007-2019, 2015, p.27). Estas disposiciones se establecen como premisas para la atención de esta población, sin embargo,

no son limitantes y se articulan a los lineamientos legislativos nacionales y tratados internacionales ratificados por Colombia y que respaldan el carácter de fundamental del derecho a la educación.

METODOLOGÍA

Este capítulo de libro se desprende del proyecto de investigación “La alfabetización, como estrategia para la reparación, construcción de paz y restablecimiento de derechos en adultos mayores víctimas del conflicto armado residentes en Momil, Córdoba”. En la elaboración de este capítulo se estudiaron bases de datos bibliográficas y se hizo un recorrido por las diferentes leyes, decretos, jurisprudencias, políticas públicas, planes de desarrollo y tratados internacionales ratificados por Colombia en materia educativa y de atención a la población de adulto mayor. De esta revisión se extrajeron los conceptos y respaldos legislativos de la norma nacional e internacional a la educación para el discente mayor, enmarcándolo en un escenario de respeto por sus necesidades y su momento evolutivo.

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Dentro de los lineamientos jurídicos nacionales e internacionales y su influencia en las políticas públicas de educación para el adulto mayor, emergen conceptos como envejecimiento activo, principios bajo los cuales debe enmarcarse la protección a la tercera edad, recomendaciones sobre el aprendizaje de adultos mayores y características propias de su entorno; todas estas relacionadas con la materialización del derecho a la educación y su aplicabilidad en todos los escenarios gerontológicos,

Perspectiva educativa de las políticas públicas de envejecimiento en Colombia

de esta manera se articulan con su sentir y responden a sus necesidades.

Con referencia a lo anterior debe definirse en un primer momento qué se entiende por envejecimiento en las normativas colombianas y los tratados internacionales, en este aspecto la Ley 1251 de 2008 y la Organización de Estados Americanos (2017) definen que al adulto mayor como aquel que posee o supera los sesenta años de edad, por otro lado, la Política Nacional de Envejecimiento y Vejez 2007-2019 define el envejecimiento como “el conjunto de transformaciones y o cambios que aparecen en el individuo a lo largo de la vida: es la consecuencia de la acción del tiempo sobre los seres vivos. Los cambios son bioquímicos, fisiológicos, morfológicos, sociales, psicológicos y funcionales” (Ministerio de Salud y Protección Social. 2007, p.10); partiendo de estos conceptos se diseñan las políticas educativas para esa población, y atendiendo a las características propias de su edad se establecen los lineamientos específicos acordes a sus necesidades y que apuntan directamente a un envejecimiento activo de la población.

En torno a la protección de la tercera edad la Organización de las Naciones Unidas (1991) ha desarrollado una serie de principios dentro de los cuales debe estar orientada la protección a las personas mayores; en este punto debe dejarse claro que estos deben contar con absoluta independencia en la toma de decisiones con relación a todos los aspectos de su vida, tienen derecho a participar en las actividades que se desarrollan a su alrededor, a ser cuidados por sus familiares más allegados, autorealizarse y tener acceso a los recursos que motiven su

crecimiento educativo, cultural y espiritual, y en este mismo sentido tienen derecho a participar de todos estos procesos con dignidad, que es en últimas el principio bajo el que debe manejarse esta etapa de su vida.

En referencia a la descripción anterior se define que el envejecimiento activo es aquel que brinda la oportunidad a los adultos mayores de desarrollar sus aptitudes y actitudes, de acuerdo con el Ministerio de Salud y Protección Social (2007) el término activo hace alusión no solo a estar activo físicamente o trabajar, sino que se refiere a participar de actividades sociales, culturales, económicas y espirituales; en este sentido se apunta a que los adultos mayores participen en la sociedad con relación a sus necesidades, capacidades deseos y desarrollen su potencial físico, social y mental, brindándoles en todo momento protección, atención y cuidados. Entendidas las ventajas y beneficios que se desarrollan en las personas de la tercera edad al ser partícipes de un envejecimiento activo se demuestra entonces que la educación es clave, ya que ayuda a continuar desarrollando capacidades cognitivas que permiten su participación en el mundo de los saberes con la utilización de sus conocimientos previos.

Por su parte la Organización de Estados Americanos, ha expresado en la Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores que estas tienen el derecho de participar de procesos educativos en las siguientes condiciones: “sin discriminación, en las modalidades definidas por cada uno de los Estados Parte, y a participar en los programas educativos existentes en todos los niveles, y a

Perspectiva educativa de las políticas públicas de envejecimiento en Colombia

compartir sus conocimientos y experiencias con todas las generaciones” (Organización de los Estados Americanos, 2017, Art. 20). Entendiendo que estas cuentan con acumulados de saberes que merecen ser compartidos con las generaciones más jóvenes.

Cabe agregar que de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura el Aprendizaje y la Educación UNICEF (2016) la educación para adultos es aquella que agrupa un conjunto de procesos educativos, formales e informales para que las personas adultas desarrollen y enriquezcan sus capacidades para la vida y el trabajo, generando beneficios para sí mismos y para su comunidad; el aprendizaje de adultos requiere de procesos permanentes de adquisición, reconocimiento y adaptación de capacidades.

Atendiendo a esta definición la UNESCO (2016) señala que la alfabetización es fundamental si se quiere un cambio evidente en la sociedad, es por ello que la define como el camino idóneo para desarrollar conocimientos, saberes y aptitudes en las personas para hacer frente a las adversidades de la vida y la sociedad en general; y esto se logra desarrollando “la capacidad de leer y escribir, identificar, entender, interpretar, crear, comunicarse y calcular, utilizando materiales impresos y escritos, así como la capacidad de resolver problemas en un entorno cada vez más tecnológico y con más abundancia de información” (UNESCO, 2016, p.29), atendiendo a las necesidades de las poblaciones más afectadas por el analfabetismo.

Por su parte tratados internacionales ratificados por Colombia como la Declaración Universal de los Derechos Humanos y

el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, decretan que la educación es un derecho fundamental. La Declaración Universal de los Derechos Humanos en un primer momento define que “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”(Organización de las Naciones Unidas, 1948, Art. 26); además de ello le otorga una tarea adicional, que es la de servir de cooperadora en los intentos por preservar el orden mundial; en este sentido apunta a que la educación “favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz” (Organización de las Naciones Unidas, 1948, Art. 26).

Por otro lado, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, además de establecer la educación como derecho fundamental y enmarcarla como garante de tolerancia entre los pueblos; señala que “debe fomentarse o intensificarse, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria” (Organización de las Naciones Unidas, 1966, Art. 13), todo ello con la intención de que se establezca una efectiva articulación de la educación y su importancia con el desarrollo de los países, sin que se descuide a las poblaciones más vulnerables y que por distintas circunstancias no han accedido a ella.

Perspectiva educativa de las políticas públicas de envejecimiento en Colombia

Con respecto a lo anterior la Constitución Política de Colombia ha adoptado en su corpus jurídico estos postulados y ha dejado por sentado que la educación es un derecho fundamental y la define como “un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (Const., 1991, Art. 67); además de ello y con atención a los presupuestos anteriormente señalados le añade a este derecho la facultad de formar al ciudadano en “el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente” (Const., 1991, Art. 67). Sin embargo la carta magna no se limita en darle el carácter de fundamental a la educación, sino que además señala que esta debe ser extensiva a todos los rincones de la sociedad, brindando cobertura a todos los habitantes del país; en este sentido y con ocasión a los adultos y especialmente a las personas de la tercera edad señala: “la erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado” (Const., 1991, Art. 68), otorgándole a este el deber de materializar este mandato.

Además de los señalamientos de establecer la educación como un derecho fundamental en aquellas personas que no han podido acceder a esta y que se encuentran en condición de analfabetismo, la Carta Magna establece que “El Estado, la sociedad y la familia concurrirán para la protección y la asistencia de las personas de la tercera edad y promoverán su integración a la vida activa y comunitaria. (Const., 1991, Art. 46)

otorgando este compromiso a todos los actores que confluyen alrededor de esta población, brindándole la oportunidad de que sean atendidas sus necesidades, no solo educativas, sino que se proteja su humanidad y su integridad.

Sobre la base de estas disposiciones constitucionales se enmarcan las leyes que rigen el ordenamiento jurídico colombiano, en un primer lugar se encuentra la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, que inicia definiendo la educación 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, Art. 1). Con relación a la educación para adultos mayores, esta ley la define como “aquella que se ofrece a las personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados del servicio público educativo, que deseen suplir y completar su formación, o validar sus estudios” (Ley 115, 1994, Art. 50), además de esta definición, la ley contempla unos principios bajo los cuales debe regirse la misma, que son: “adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles educativos; erradicar el analfabetismo; actualizar conocimientos, según el nivel de educación, y desarrollar la capacidad de participación en la vida económica, política, social, cultural y comunitaria” (Ley 115, 1994, Art. 51).

Como resultado de estas disposiciones legislativas, y atendiendo a las necesidades de los adultos mayores, años más tarde entra en vigencia la Ley 1251 de 2008, la cual tiene como objetivo “lograr que los adultos mayores sean partícipes en el desarrollo

Perspectiva educativa de las políticas públicas de envejecimiento en Colombia

de la sociedad, teniendo en cuenta sus experiencias de vida, mediante la promoción, respeto, restablecimiento, asistencia y ejercicio de sus derechos” (Ley 1251, 2008, Art. 2), además de estas especificidades, la ley señala unas áreas dentro de las que deben desenvolverse los procesos educativos del adulto mayor, las cuales deben estar encaminadas a promocionar y generar la creación de programas de gerontología en las universidades y crear núcleos temáticos relacionados con temas sobre la vejez y el envejecimiento en los niveles de Preescolar, Básica Primaria y Vocacional. De igual forma se busca incrementar en los adultos mayores el interés hacia la formación en derechos humanos, participación ciudadana, educación intercultural, temas ambientales, de sostenibilidad y desarrollo económico y social que propicien en ellos una mejor calidad de vida y amplíen sus expectativas de vida personal, familiar y social.

Otro de los aportes que hace esta ley está encaminado al respeto por el saber adquirido de los adultos mayores, el cual debe ser optimizado dentro de la sociedad, y sienta las bases para la generación de propuestas en torno a la cultura, el deporte, espacios públicos de encuentro, comunicación y convivencia, lo cual permitirá generar entre la población una cultura de vejez y envejecimiento activo (Ley 1251, 2008, art. 7).

Posteriormente y con la expedición del Decreto 1075 de 2015, Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, se establecen unos principios fundamentales para la educación de adultos; el primero de ellos guarda relación con el desarrollo humano integral, el cual se establece como medida para que el adulto mayor pueda alcanzar su plenitud conforme transcurre

por esta etapa de su vida; el segundo está relacionado con la pertinencia, que determina que dada la experiencia adquirida por los años, los adultos mayores poseen experiencias que deben ser respetadas y tenidas en cuenta en sus procesos formativos; el tercero tiene que ver con la flexibilidad en los métodos y condiciones en los que se impartan sus saberes, los cuales deben orientarse en consideración con sus aptitudes físicas, el último principio es el de la participación y esta se relaciona estrechamente con el ser tenidos en cuenta, es decir, que su aporte sea visto como significativo dentro de la consolidación de un adecuado proceso de enseñanza y aprendizaje (Decreto 1075, 2015).

Basado en los supuestos anteriores, este decreto evidencia que en el marco de educación para adultos la alfabetización es un proceso mediante el cual se administran herramientas a los analfabetas para que “desarrollen la capacidad de interpretar la realidad y de actuar, de manera transformadora, en su contexto, haciendo uso creativo de los conocimientos, valores y habilidades a través de la lectura, escritura, matemática básica y la cultura propia de su comunidad” (Decreto 1075, 2015, Art. 2.3.3.5.3.2.2.). Es pertinente en señalar que conforme a este decreto el servicio de educación “impulsará procesos de contextualización educativa a nivel territorial, local y comunitario, que permitan la construcción de propuestas curriculares pertinentes y socialmente relevantes” (Decreto 1075, 2015, Art. 2.3.3.5.3.2.5). Estos lineamientos en conjunto con los mencionados en las leyes anteriormente descritas son el componente normativo más fuerte para la ejecución y correcto establecimiento de la educación para adultos, la cual incluye programas

Perspectiva educativa de las políticas públicas de envejecimiento en Colombia

de alfabetización y enmarca los propósitos que tiene la formación en esta etapa de la vida.

En suma a estas disposiciones normativas hace su aporte jurisprudencial la Corte Constitucional de Colombia, que acoge todos los postulados jurídicos y los materializa con situaciones cotidianas para crear un precedente dentro del cual se amparen situaciones similares pero nunca iguales, es por ello dentro de estos últimos diez años ha enfatizado en la apreciación de la educación como un derecho fundamental, incorporando su obligatoriedad en todas las esferas del territorio nacional; desde el año 2009 la Corte Constitucional define la educación como la herramienta por excelencia para materializar otros derechos fundamentales como “la dignidad humana, el libre desarrollo de la personalidad, la igualdad, el derecho a escoger profesión u oficio, el derecho al trabajo, el mínimo vital y, en general, para lograr una ciudadanía plena” (Corte Constitucional de Colombia, T-533/09, 2009).

En pronunciamientos posteriores la Corte Constitucional ha defendido el acceso a la educación y al respecto, ha señalado que “la universalidad en el acceso a la educación supone que el servicio público debe estar disponible para cualquier grupo humano, sin importar su edad o condición social o económica” (Corte Constitucional de Colombia, T-592/15, 2015), además de ello endosa en el Estado la obligación de impartirla, señalando que es imperativo del Estado “adoptar medidas deliberadas, concretas y orientadas hacia la implantación de la enseñanza, y que la omisión de este deber vulnera los derechos a la educación y a la igualdad de oportunidades” (Corte Constitucional de

Colombia, T-008/16, 2016), añadiendo además que esta debe obedecer a criterios de adaptabilidad que permitan en última instancia la completa asimilación por parte de la población a la que quiere impactar. Con relación al criterio de adaptabilidad la Corte señala que “la educación debe tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de las sociedades y comunidades en transformación y responder a las realidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados” (Corte Constitucional de Colombia, T-008/16, 2016).

Estos presupuestos constitucionales fijan un precedente en el actuar de los organismos administradores de justicia en el país, y por tanto asientan las barreras del mínimo de garantías al que las personas tienen derecho, dando entrada a la posibilidad de que cada día emerjan más postulados en la efectiva creación de instrumentos en pro de la educación del adulto mayor colombiano.

Es preciso señalar que estos lineamientos normativos y jurisprudenciales se ven de igual forma materializados en el Plan Nacional de desarrollo y en el Plan Nacional Decenal de Educación, los cuales trazan metas y objetivos relacionados con la educación y la tercera edad. El Plan Nacional de Desarrollo señala que se procura una reducción del analfabetismo al 4,2 % y al mismo tiempo se buscará abrir oportunidades de acceso para los adultos mayores, con el propósito de que estos tengan entradas a una vida activa y saludable (Plan Nacional de Desarrollo, 2018). Por su parte el Plan Nacional Decenal de Educación convoca al cumplimiento de unos objetivos que marcarán la diferencia en el sistema educativo actual del país.

Perspectiva educativa de las políticas públicas de envejecimiento en Colombia

Dentro de los desafíos que marca el Plan Nacional Decenal de Educación hay dos que guardan estrecha relación con la educación para adultos, en este sentido el tercer desafío señala que los lineamientos curriculares deben estar en articulación con el contexto social y regional de la comunidad, coadyuvando a formar un ciudadano con valores, ética, pensamiento crítico y creatividad, estimulando así la participación en todos los entornos sociales (Plan Nacional Decenal de Educación, 2016), y cooperando en la emancipación de los adultos de la exclusión educativa resultado de tendencias, creencias y prácticas excluyentes (Sandoval, 2018).

Además de lo anterior, el séptimo desafío enuncia que se deben crear caminos que conlleven al acceso a educación de calidad en los distintos niveles de formación, haciendo caso omiso del nivel socioeconómico de los niños, jóvenes y adultos que la reciben, generando así condiciones de igualdad de oportunidades en todo (Plan Nacional Decenal de Educación, 2016), lo anterior sin desconocer el entorno en el que se desenvuelven los actores educativos, por lo tanto apunta a que se debe procurar porque los adultos mayores reciban una educación inspirada en su contexto y que responda a sus necesidades (Plan Nacional Decenal de Educación, 2016)

Al llegar a este punto se evidencia que existe una notoria armonía entre los postulados legislativos nacionales e internacionales y las políticas que rigen al país en materia educativa para la tercera edad; se apunta a que los adultos mayores puedan gozar de todas las garantías para participar en una

vejez plena y con respeto a su dignidad, lo cual conduce a mejorar sus condiciones y calidad de vida.

Los tratados internacionales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y la Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos de las Personas Mayores, son fuente de garantía para una efectiva protección de los derechos de todas las personas y en especial de las poblaciones más vulnerables; los adultos mayores al padecer los cambios biológicos que trae consigo esta etapa de la vida enfrentan una serie de condiciones que merecen ser atendidas en pro de garantizar un desenvolvimiento activo dentro de la sociedad, por lo que se trabaja en que se reconozca su sabiduría y se les brinde una vejez con dignidad, generando espacios en los cuales puedan desenvolverse y tener mejores oportunidades de vivir un envejecimiento pleno.

Las leyes colombianas adoptan posturas en favor de la tercera edad, su actuar legislativo está en pro de la garantía de condiciones que propicien un envejecimiento activo, materializándolo mediante políticas públicas que se actualizan para dar respuesta a las necesidades emergentes en los procesos evolutivos del adulto mayor, amparando sus derechos en las decisiones de las altas cortes e incorporándolos en los planes de desarrollo de la Nación, creando una armonía entre la objetividad de las leyes y la subjetividad de cada individuo.

En lo que concierne al acceso a la educación en esta etapa de la vida, las Políticas Nacionales de Envejecimiento y Vejez muestran una creciente tendencia en desarrollar estrategias

Perspectiva educativa de las políticas públicas de envejecimiento en Colombia

que utilicen los saberes previos de los adultos mayores en sus procesos de aprendizaje, entendiendo que estos provienen de un contexto nutrido de saberes que merecen ser tenidos en cuenta para que exista una armonía entre lo que se les quiere enseñar y lo que ellos desean aprender.

Rescatar los saberes previos del adulto mayor significa reconocer su esfuerzo, entender su pasado y garantizar su futuro, es por ello que se deben multiplicar los esfuerzos porque estos estén resguardados en el corpus normativo del país el cual aunado a la Constitución constituyen el fuerte que protege y garantiza una efectiva protección a su dignidad e integridad.

REFERENCIAS

- Arroyave, S. 2001. Las políticas públicas en Colombia. Insuficiencias y desafíos. *FORUM* (1) Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/forum/article/view/32359/32374>
- Congreso de Colombia. (26 de mayo de 2015). Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. [Decreto 1075 DE 2015]. DO: 49.523.
- Congreso de Colombia. (27 de noviembre de 2008). Por la cual se dictan normas tendientes a procurar la protección, promoción y defensa de los derechos de los adultos mayores. [Ley 1251 DE 2008]. DO: 47.186.
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. [Ley 115 de 1995]. DO: 41.214.
- Constitución Política de Colombia [Const.] (1991) Artículo 46 [Título II]. 42da Ed. Legis.

- Constitución Política de Colombia [Const.] (1991) Artículo 67 [Título II]. 42da Ed. Legis.
- Constitución política de Colombia [Const.] (1991) Artículo 68 [Título II]. 42da Ed. Legis.
- Corte Constitucional de Colombia. (14 de septiembre de 2015) Sentencia T-592/15. [MP Gloria Stella Ortiz Delgado].
- Corte Constitucional de Colombia. (22 de enero de 2016) Sentencia T-008/16. [MP Alberto Rojas Ríos].
- Corte Constitucional de Colombia. (6 de agosto de 2009) Sentencia T-533/09. [MP Humberto Antonio Sierra Porto].
- Departamento Nacional de Planeación (2018) Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022. Recuperado de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Resumen-PND2018-2022-final.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2016) Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. Recuperado de: http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf
- Ministerio de la Protección Social (2007). Política Nacional de Envejecimiento y Vejez 2007-2019. Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/Documentos%20y%20Publicaciones/POL%C3%8DTICA%20NACIONAL%20DE%20ENVEJECIMIENTO%20Y%20VEJEZ.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social (2015). Política Colombiana de Envejecimiento Humano y Vejez 2015-2024. Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/Pol%C3%ADtica-colombiana-envejecimiento-humano-vejez-2015-2024.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (1948) Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de: [https://undocs.org/es/A/RES/217\(III\)](https://undocs.org/es/A/RES/217(III))

Perspectiva educativa de las políticas públicas de envejecimiento en Colombia

- Organización de las Naciones Unidas (1966) Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Recuperado de: https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cescr_SP.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (1991). Los principios de las Naciones Unidas en favor de las personas de edad. Recuperado de: <https://www.un.org/development/desa/ageing/resources/international-year-of-older-persons-1999/principles/los-principios-de-las-naciones-unidas-en-favor-de-las-personas-de-edad.html>
- Organización de los Estados Americanos (2017). Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos de las Personas Mayores. Recuperado de: http://www.oas.org/es/sla/ddi/tratados_multilaterales_interamericanos_a-70_derechos_humanos_personas_mayores.asp
- Organización Mundial de la Salud (2002). Envejecimiento activo: un marco político. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*. 37:(2). Recuperado de: <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-espanola-geriatria-gerontologia-124-articulo-envejecimiento-activo-un-marco-politico-13035694>
- Sandoval, R. (2018) Exclusión, rechazo e inclusión en instituciones de carácter técnico y tecnológico. En C. Correa De Molina, E. Sepúlveda Molina, M. C. Domínguez Gual, & R. Fontalvo Peralta, (Comps.), *La inclusión: una base para la educación. Vías para la inclusión interdisciplinar* (49-77) Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.
- Torres-Melo, J. & Santander, J. (2013). Introducción a las políticas públicas: conceptos y herramientas desde la relación entre Estado y ciudadanía. Recuperado de: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/admon/files/empresas/ZW1wcmVzYV83Ng>

==/imgproductos/1450056996_ce38e6d218235ac89d-6c8a14907a5a9c.pdf

UNESCO. (2016). Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245119/PDF/245119mul.pdf.multi.page=24>

Cómo citar este capítulo:

Barrios-Fontalvo, M. C., León-García, M. V. y Ortiz-Padilla, M. E. (2020). Perspectiva educativa de las políticas públicas de envejecimiento en Colombia. En: M. E. Ortiz Padilla, R. Rubio Castro, R. Soto Varela, M. Barros Moncada y M. Barrios Fontalvo (Edit) *Innovación educativa en contexto una mirada a la práctica docente desde la academia Tomo II*. (pp.207-228) Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.



Capítulo 8

Perspectivas y reflexiones en educación rural

Perspectives and reflections in rural education

» **Nubia Gómez-Velasco**

nubia.gomez@uptc.edu.co

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7745-1721>

» **Alba Ballesteros-Alfonso**

alba.ballesteros@uptc.edu.co

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6451-4084>

» **Nancy Gómez-Velasco**

nancygomez@infotephvg.edu.co

Instituto Técnico Profesional Humberto Velásquez García

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8824-7283>

Resumen

La educación rural en Colombia es un tema de reflexión y análisis en el ámbito académico investigativo de las instituciones de educación superior, siendo abordado en diversos congresos y comunidades académicas que debaten sobre sus problemáticas. El objetivo de este documento es presentar elementos de análisis de la educación rural en Colombia en los últimos años a partir de indicadores que evidencian tendencias bajo variables como programas de educación rural, factores de pobreza multidimensional, entre otros. Metodológicamente tiene un enfoque exploratorio descriptivo, con línea transversal de tipo historiográfica, con datos de la Encuesta Nacional Agropecuaria, Banco Mundial, documento rural en cifras y políticas públicas. Entre los resultados se encuentra que la proporción poblacional rural en Colombia, en la última década, está entre 0,2 y 0,25, por encima de Argentina y por debajo de Ecuador. El índice de pobreza multidimensional identifica como aspecto problemático en la zona rural el bajo logro educativo, seguido del rezago escolar. Se propone replantear nuevas estrategias y perspectivas que generen crecimiento en la educación rural y nuevos retos. La investigación realizada articula elementos del proyecto institucional financiado por la UPTC, con código 2706, desarrollado por el grupo HISULA sobre la temática de poblaciones resilientes.

Palabras Claves: educación, rural, políticas educativas, Colombia.

Abstract

Rural education in Colombia is a topic of reflection and analysis in the academic research field of higher education institutions, being addressed in various congresses and academic communities that discuss their problems. The objective of this document is to present elements of analysis of rural education in Colombia in recent years based on indicators that show trends under variables such as rural education programs, multidimensional poverty factors, among others. Methodologically it has a descriptive exploratory approach, with a transversal line of historiographic, with data from the National Agricultural Survey, World Bank, rural document and public policies. Among the results is that the rural population proportion in Colombia, in the last decade, is between 0.2 and 0.25, above Argentina and below Ecuador. The multidimensional poverty index identifies as a problematic aspect in the rural area the low educational achievement, followed by the school lag. It is proposed to rethink new strategies and perspectives that generate growth in rural education and new challenges. The research carried out articulates elements of the institutional project funded by the UPTC, with code 2706, developed by the HISULA group on the theme of Resilient populations.

Keywords: education, rural, educational policies, Colombia.

INTRODUCCIÓN

Son varias acepciones en torno al tema de lo rural o ruralidad, según el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas en Colombia-DANE lo rural es definido como el territorio en donde se dan formas particulares de relaciones sociales que posibilita la interrelación con la naturaleza, se caracteriza por la disposición dispersa de viviendas, que no cuenta por lo general con servicios públicos esenciales, ni dispone de un trazado o nomenclatura de calles, carreteras, avenidas, y demás Cortés, (2013) asocia el concepto a un territorio con características concretas relacionadas con la escasa distribución de la población en un ámbito donde los espacios no construidos son la nota predominante, con utilización de suelos para agricultura, ganadería y ocupación forestal.

Dada la imprecisión de lo que incluye lo rural o no rural, el Departamento Nacional de Planeación (DNP D. N., Plan Nacional de 2010-2014, 2010) y la Misión para la Transformación del campo (MTC) hacen una distinción entre rural y rural disperso. Lo rural, corresponde a los municipios que tienen cabeceras con menos de 25 mil habitantes y presentan densidades poblacionales intermedias (entre 10 hab/km² y 100 hab/km²). Rural disperso, son municipios y áreas no municipalizadas que tienen cabeceras pequeñas y densidad poblacional baja (menos de 50 hab/km²).

Dentro de elementos que caracterizan lo rural se encuentran aspectos como: indicadores de bajas densidades poblacionales, explotación económica de tipo agropecuario o minería; y pertenencia de la población a sociedades pequeñas donde priman

relaciones directas entre las personas (Mejía Díez, 2004). Desde la mirada de Fals Borda, (2000), en el ámbito rural se valora el concepto de territorio como contenedor integral de dinámicas poblacionales, económicas, culturales y políticas.

Una característica de las sociedades rurales en el medio latinoamericano y colombiano es la diversidad étnica y cultural; siendo de manera específica para el caso nacional la presencia de tres poblaciones culturalmente diferenciadas: campesinos, indígenas y afrodescendientes con intereses específicos en sus territorios como base para su desarrollo económico y cultural. Desde un enfoque de organización social, se identifican rasgos típicos como: estrecho relacionamiento personal resultado de un conocimiento entre los miembros de su comunidad, importancia de tradiciones transmitidas por la cultura oral y la identificación frente a un oficio común por lo general de tipo agrícola (López Ramírez, 2006).

Desde los estudios de Ortiz, Torres y Peña, (2017) las poblaciones rurales se caracterizan por un alto nivel de pobreza y desempleo, bajo nivel educativo, así como mayores limitaciones en los accesos al servicio de salud. Aspectos coincidentes a los analizados por Sánchez (2011) cinco años atrás, donde indicaba que, en las zonas rurales, las condiciones sociodemográficas desfavorables en las que habitan los pobladores no les permiten tener la misma calidad de educación a la que tienen acceso los ciudadanos en las grandes urbes.

Es de precisar que, si bien estas características rurales aún se siguen conservando, algunos estudios recientes señalan que se han venido modificando debido a una mayor interrelación

Perspectivas y reflexiones en educación rural

con el mundo urbano y por las dinámicas de transformación y modernización de la vida en el campo. Así, en los últimos años, se ha explorado la necesidad de precisar un concepto de ruralidad que no se limite solo al sector agrícola, sino que se extienda a otros sectores, lo que ha llevado a definir la nueva ruralidad. Entendida como estrategia de inclusión productiva, cuyo objetivo es diversificar la economía rural, el desarrollo y crecimiento del agro y de otros sectores productivos que permita la generación de empleos dignos y formales, logrando así incrementar los ingresos de los trabajadores rurales (DNP, 2014).

Dentro de este ámbito de ruralidad se ha venido gestando un interés en las últimas décadas sobre la educación rural en Colombia, que se estereotipa sin distinción bajo un sistema educativo general estructurado por el Ministerio de Educación-MEN, que cuenta con cuatro niveles: Educación inicial y atención integral a la primera infancia, educación Primaria y Básica Secundaria, Media y finalmente Educación Superior; y donde se declara según la Constitución colombiana en su artículo 67 que la educación será obligatoria entre los 5 y 15 años de edad y que son responsables de ella tanto el Estado como la sociedad y la familia (Vélez, Segovia y Álvarez, 2009).

En este documento se presenta una revisión de recientes publicaciones sobre el tema de educación rural, con diferentes miradas y enfoques que permiten generar perspectivas sobre su problemática, así mismo se analizan elementos contextualizadores sobre el comportamiento de la población rural en Colombia en los últimos años y el índice de pobreza

multidimensional en su asociación con el bajo logro educativo; presentando finalmente algunas reflexiones finales y propuestas, con el ánimo de contribuir a encontrar caminos y estrategias de solución a algunas problemáticas analizadas en el documento.

ESTADO DEL ARTE

El tema del desarrollo rural desde varias décadas atrás ha motivado en algunos sectores estrategias que buscaron mejorar el ámbito educativo de los campesinos, con diferentes coberturas y acogidas en el territorio nacional. Algunos antecedentes datan desde 1950 con programas de formación a campesinos a través de escuelas radiofónicas (ACPO), posteriormente con programas de modelo pedagógico de Escuela Nueva hacia los años 70; otros esfuerzos, se suscitaron una década después con las denominadas Concentraciones de Desarrollo Rural-CDR, y hacia los años 80 y 90 con el Sistema de Aprendizaje Tutorial-SAT y los Servicios Educativos Rurales- SER (López Ramírez, 2006).

Si bien se reconocen estrategias como las anteriores, desde la mirada de algunos autores, el auge de la educación rural se inicia en la década de 1970 cuando el Gobierno Nacional incorpora la educación a las políticas de reforma agraria y de desarrollo rural para promover el cambio social (Carrero y González, 2016).

A partir del estudio de estas estrategias como del interés de analizar diferentes problemáticas, diversos autores han investigado la situación de la educación rural en los últimos años,

Perspectivas y reflexiones en educación rural

siendo coincidentes en identificar diversas problemáticas que enfrentan los habitantes del campo, tales como: inequidad, pobreza, violencia, ilegitimidad y exclusión social del desarrollo. Según Pérez Martínez (2018), la baja calidad de vida, el atraso y abandono en que vive la mayoría de los habitantes de las zonas rurales, están asociados con la falta de políticas comprometidas con el campo y el planteamiento de programas que no lograron sus objetivos. Elementos que han motivado propuestas sobre la necesidad de contar con una economía política pensada hacia lo social, como sostiene Consuegra Higgins (2015), a fin de estudiar los fenómenos y relaciones que surgen en procesos de producción y distribución, que sea apropiada para sus pueblos.

Un estudio sobre la educación rural tanto en la experiencia colombiana como en el plano latinoamericano se presenta en López Ramírez (2006), quien hace una aproximación al concepto de ruralidad y sus implicaciones desde la multiculturalidad y la organización social, enfatizando características socioeconómicas y educativas del sector rural colombiano.

En relación a la formación de los maestros del sector rural, se evidencian estudios como los liderados por Triana Ramírez, (2012) encontrando diferencias sustanciales que afectan en gran proporción a la población rural frente a la educación urbana; como es el caso de la formación docente. Por ejemplo, en el porcentaje de docentes no graduados, donde a finales del siglo XX, en el sector rural era de 82 %, frente al urbano del 51 %. Brechas que motivarían investigaciones subsiguientes para analizar los cambios existentes frente a otros niveles de formación en los docentes como estudios de posgrados a nivel de especialización, maestría y doctorados.

Soto Arango (2012) en su investigación sobre la ruralidad en la cotidianidad escolar colombiana, en un análisis sobre historias de vida de la maestra rural boyacense entre 1948 a 1974, encontró que hacia los años cincuenta, Colombia presentaba un gran fenómeno de ruralidad en donde la mayor parte de la población vivía en condiciones de exclusión social, económica y educativa; con transformaciones notables hacia el siglo XX en la distribución poblacional, pasando Colombia de ser un país rural a urbano, así mientras hacia la época más de la mitad de la población vivía en zonas rurales, para mediados de la década de los 90, solo el 30 % vivía en las zonas rurales.

En la misma línea de investigación Puche, Taborda Caro y Londoño, (2016), sostienen que en la actualidad las escuelas rurales en Colombia siguen estando aisladas, no solo por el difícil acceso y carreteras deficientes sino por los problemas sociales y la escasa planta docente, con resistencias a vincularse a una institución de educación rural, justificado por la complejidad de las zonas, las condiciones de difícil acceso y los problemas de desplazamiento forzoso.

Otras investigaciones recientes han girado en torno a aspectos como precariedad en la infraestructura, calidad de la educación y baja cobertura, mostrando diferencias en materia educativa entre el campo y la ciudad (Fundación de Empresarios por la Educación, 2018),

En la línea de repensar los problemas que enfrentan comunidades marginales que generen propuestas particulares de solución a la comunidad, se encuentran investigaciones recientes como el de Peralta, Cervantes, Olivares y

Perspectivas y reflexiones en educación rural

Ochoa (2019), donde estudian grupos indígenas en países de Latinoamérica y proponen un modelo de etnoeducación para una etnia particular como la Mokaná del territorio de Malambo, costa Caribe colombiana de acuerdo a los lineamientos del Sistema de Educación Indígena Propio.

Estos entre otros, evidencian el interés académico e investigativo que se genera en torno a la ruralidad. Según Carrero y González (2016), la educación rural en Colombia ha adquirido una mayor importancia en la sociedad debido a la superación de problemas que afectan al territorio, mostrando que dentro de falencias que se detectan en el sistema educativo rural se encuentra la falta de políticas educativas que respondan a las necesidades sociales del contexto.

En documentos realizados por organismos internacionales como la OCDE, que estudian el tema rural desde nuevos paradigmas de política y gobernanza, se analiza el cambio de la economía internacional bajo la globalización con patrones cambiantes de comercio y surgimiento de actividades no agrícolas; reconociendo que las políticas sectoriales tradicionales requieren ser actualizadas y bajo un interés de los gobiernos de la OCDE, de considerar políticas rurales que enfaticen más que los subsidios, las inversiones integrales realizadas (OCDE, 2006).

El tema de ruralidad y educación rural se vincula igualmente en las temáticas de congresos y eventos nacionales e internacionales, como se sigue evidenciando en eventos actuales como la Primera Gran Cumbre Colombia Rural: Innovación, seguridad y desarrollo, donde se debaten los principales

temas de la agenda rural del país. Evento a realizarse el 30 de octubre de 2019 en Bogotá. Así como en el III Coloquio Internacional “Formación de Escuelas Normales”, organizado por la Secretaría de Educación de Boyacá y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, con el apoyo de los grupos de Investigación HISULA e ILAC, donde se cuenta con una mesa de trabajo especialmente dedicada a las practicas investigativas en la ruralidad y en contextos diversos. Evento a realizarse en la ciudad de Cartagena de Indias el 31 de octubre, 1 y 2 de noviembre de 2019.

ELEMENTOS CONTEXTUALIZADORES

En esta sección se presentan algunos elementos de contexto que permite comprender y enmarcar la situación de la educación rural dentro de la estructura económica y social que posibilitan articular indicadores de diversos sectores con los servicios educativos.

El comportamiento de la población rural en Colombia en los últimos años se visualiza en la Figura 1. Se observa que la proporción rural colombiana está entre el 20 % a 25 % del total de la población. En el período 2008 a 2018 se evidencia para Colombia un comportamiento decreciente, tendencia similar a lo que sucede en otros países Sur y Centro Americanos como Argentina, Brasil, México, Perú y Ecuador.

La población rural en Colombia se encuentra por encima de países como Argentina, cercano a la proporción de población rural presentada en México y por debajo de la situación presentada en Perú y Ecuador. Se destaca la alta proporción

Perspectivas y reflexiones en educación rural

de población rural de Ecuador, respecto a los demás países mencionados, con una proporción promedio en los últimos 10 años cercano a 0,37, lo anterior puede estar asociado con la situación socioeconómica y demográfica de Ecuador indagado por Ortiz, Torres y Peña, (2017).

En la Tabla 1, se muestra el comportamiento poblacional rural en América Latina y el Caribe ALC y en Colombia, tomando como referencia las últimas seis décadas. Se observa el comportamiento decreciente en el porcentaje de población rural, a medida que pasa el tiempo, con una tasa de decrecimiento entre la década de 1960-1970 a la década de 2011-2018 del 56,5 % a nivel de América Latina y del Caribe, y para Colombia del 58,2 %

Tabla 1.

Comportamiento porcentaje promedio de población rural en Colombia. 1960-2018

AÑOS	% POBLACIONAL RURAL ALC	% POBLACIÓN RURAL COLOMBIA	DIFERENCIA ENTRE COLOMBIA Y ALC
1960-1970	46.6	47.8	1.2
1971-1980	38.7	39.4	0.7
1981-1990	32.0	32.9	0.9
1991-2000	26.6	28	1.4
2001-2010	22.8	23.8	1
2011-2018	20.3	20.5	0.2

Fuente: Elaboración Propia. Datos Banco Mundial

Esta tendencia decreciente va en correspondencia a lo reflejado en otros estudios de tipo socioeconómico, donde atribuyen, como producto de la tendencia desarrollista dada desde mediados del siglo XX, asociada con la migración rural-urbana, generando como consecuencia, la concentración poblacional en las ciudades; dando así un giro a la situación demográfica

colombiana, pasando de ser mayoritariamente rural a mayoritariamente urbana (López Ramírez, 2006). Este radical cambio, sostiene el autor, se ha dado en medio de diversas tensiones de tipo social, acompañado de violencia agenciada por diferentes actores donde se involucra tanto el Estado, latifundistas, insurgencia, entre otros.

Según la FAO (2018), la migración suele estar motivada por la pobreza extrema y la inseguridad alimentaria, pero estas condiciones están influidas por diversos factores más específicos, como lo son: falta de empleo, falta de acceso a la protección social, agotamiento de los recursos naturales, falta de acceso a infraestructuras y servicios, como la atención sanitaria y la escolarización y una política agrícola nacional inadecuada. Aspectos que bien pueden hacer parte de elementos de subdesarrollo de los países latinoamericanos, quienes poseen una dependencia estructural, no solo de tipo económica, sino política, social, cultural y universitaria, con otros países (Consuegra Higgins, 2015).

ÍNDICE DE POBREZA EN LA RURALIDAD Y BAJO LOGRO EDUCATIVO

Algunos elementos contextualizadores que contribuyen a dimensionar diferentes problemáticas de la educación rural en Colombia, es asociado con las limitaciones y dificultades que se tiene en el sector rural para vivir con niveles de vida adecuados y con los recursos necesarios para satisfacer sus necesidades básicas de vivienda, salud, vías, energía, agua potable, entre otras.

Perspectivas y reflexiones en educación rural

En Colombia durante las últimas décadas los niveles de pobreza y desigualdad en las zonas rurales han aumentado de manera significativa, debido a que esta población tiene menos oportunidades económicas, sociales y un menor acceso a los servicios públicos, lo cual tiene efectos en la calidad de vida de la población.

Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), en el año 2018 cerca del 77,1 % vivían en zonas Urbanas y el 22,9 % en zonas rurales. De esta población rural el 39,9 % se encontraba en situación de pobreza multidimensional, según resultados de la Encuesta Nacional de Calidad de Vida (ECV) 2016 y 2018.

Para Parra y Acosta (2013), la ruralidad se asocia con una baja calidad de vida. Se observa que los municipios rurales presentan mayores tasas de pobreza (NBI) y menores valores en los índices de capital humano, institucional y fortaleza económica.

El Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2018), genera anualmente un Boletín Técnico de Pobreza que reporta indicadores de pobreza a nivel rural y urbano. El boletín emitido por el DANE, realiza una medición directa de la pobreza a través del índice de pobreza multidimensional (IPM), apoyado en la metodología diseñada por el Departamento Nacional de Planeación (DNP), que a su vez toma como base la metodología de Alkire y Foster.

El índice de pobreza multidimensional evalúa cinco dimensiones, siendo ellos: condiciones educativas del hogar,

condiciones de la niñez y juventud, salud, trabajo, acceso a servicios públicos domiciliarios y condiciones de la vivienda. Las cinco dimensionan involucran a su vez 15 indicadores. Según la metodología propuesta, un hogar ya sea rural o urbano, se cataloga como pobre multidimensional cuando este tiene privación en por lo menos el 33 % de los indicadores, cálculo que requiere tener en cuenta la ponderación de cada indicador.

Los datos que se utilizan para el IPM tiene como fuente de información la Encuesta Nacional de Calidad de Vida - ENCV, que tiene representatividad estadística para tres dominios siendo ellos: cabeceras municipales (hogares parte urbana del municipio), centros poblados (hogares de veredas rurales) y rural disperso. A su vez, con representatividad estadística para 8 regiones siendo ellas: Antioquia, Bogotá, Valle del Cauca, Caribe, Pacífica, Central, Oriental, solo cabecera para Orinoquía-Amazonía y San Andrés. En la Figura 2 se muestra la incidencia de pobreza Multidimensional en siete regiones. Se observa que las regiones de la costa Atlántica y Pacífica, se presentan mayores niveles de pobreza y que los niveles de crecimiento fueron por lo general mayores en el 2018 respecto a dos años atrás.

A nivel de los dominios determinados como urbano (cabecera municipal) y ruralidad (centros poblados y rural disperso), los cambios presentados entre 2016 y 2018, pasaron de 12,1 % a 13,8 % en lo urbano y de 37,6 % a 39,9 % en lo rural. Lo que refleja que en lo rural el índice de pobreza pluridimensional-IPM es casi tres veces mayor que en lo urbano, comportamiento dado

Perspectivas y reflexiones en educación rural

en los dos años de referencia. Resaltando así mismo, que dicha incidencia de pobreza aumentó tanto en el dominio urbano como en el dominio rural, en promedio porcentualmente 1,8 %.

Lo anterior sustentan lo abordado en otros estudios sobre el deterioro de la situación social en la zona rural, ocasionado por la baja rentabilidad promedio de las actividades agrícolas, las diversas situaciones ocasionadas por el conflicto sociopolítico del país y, la poca intervención e inversión del Estado para el sector rural; según Planeación Nacional: “La incidencia de pobreza en las zonas rurales es más alta que en las zonas urbanas, y esto tiende a profundizarse más en la periferia. Esto se debe a que existe un conjunto de factores estructurales que impiden a la población pobre rural superar las barreras que limitan la generación de ingresos suficientes y sostenibles” (DNP 2010).

BAJOS LOGROS EDUCATIVOS EN LO RURAL

Uno de las dimensiones involucradas en el Índice de Pobreza Multidimensional, corresponde a las condiciones educativas del hogar, donde se contempla indicadores como: analfabetismo, rezago escolar, inasistencia escolar, bajo logro educativo. En la Tabla 2, se muestran los 15 indicadores que se evalúan, en forma general tanto para lo urbano como para lo rural. Se observa que, en el dominio rural o rural disperso, el bajo logro educativo alcanza un porcentaje cercano al 80 %, comportamiento similar para el año 2016 como para el año 2018, porcentaje que duplica este mismo indicador en el dominio urbano. Otra variable de alta incidencia diferenciadora entre el dominio urbano y rural, es el analfabetismo que en el 2018 a

nivel urbano alcanzó un porcentaje de 6,1 % mientras que en el dominio rural fue del 22 %.

Se observa que el bajo logro educativo, y rezago escolar y analfabetismo se encuentran dentro de las problemáticas con indicadores más altos en el ámbito colombiano, con mayor incidencia en el sector rural.

Tabla 2.

Porcentaje de hogares que enfrentan privación por indicador.
Urbano Vs Rural. 2016 y 2018

INDICADORES	AÑO 2016		AÑO 2018	
	Cabeceras/ Urbana	Rural	Cabeceras/ Urbana	Rural
Bajo logro educativo	37,5	79,9	34,1	79,7
Rezago Escolar	26,3	37	26,6	36,1
Analfabetismo	6,6	21,4	6,1	22
Inasistencia Escolar	2	6,1	2,6	5,9
Trabajo Informal	69,3	90	67,2	91
Desempleo larga duración	11,2	9,1	12,5	9,2
Trabajo Infantil	1,8	5,8	1,4	4,8
Hacinamiento Crítico	9,5	9,6	9,3	9
Sin aseguramiento salud	9,6	9,6	11,1	10,7
Sin acceso a fuente agua mejorada	2,5	37,1	2,8	44,3
Barreras acceso servicios Salud	4	5,9	5,7	7,7
Barreras servicios cuidado lera infancia	8,9	7,9	9,6	8
Inadecuada Eliminación Excretas	6,4	21,7	7,6	28,1
Material inadecuado Pisos	1,3	1,8	2	2
Material Inadecuado Paredes	1,9	1,8	3,2	2

Fuente: Boletín Técnico Pobreza multidimensional en Colombia 2018

En relación al analfabetismo, se destaca unos bajos índices porcentuales en los últimos 4 años en la zona urbana que no sobrepasa el 7 % frente a los valores presentados en la zona

Perspectivas y reflexiones en educación rural

rural que triplica la cifra anterior. Frente a estudios anteriores, se resalta el mejoramiento en el indicador sobre analfabetismo en la zona urbana, siendo uno de los principales inconvenientes hallados durante la década de los 90, junto con los bajos índices de escolaridad y falta de acceso a la educación por parte de niños y jóvenes (Perfetti, 2003).

Estas cifras van acordes a los reflejados en otros estudios como los realizados por el Centro de Estudios, Laborales y Sociales (CEDLAS) sobre el alfabetismo según rango de edades. Se indica en el estudio que mientras en 2001 la tasa de alfabetismo en Colombia para edades de 15-24 años correspondía al 94,5 % en la zona rural y 98,3 % en la zona urbana, para el 2016 estas cifras tuvieron un comportamiento favorable, pasando a 97,3 % en zona rural y 99,1 % en zona Urbana. En cuanto a la población de 25-65 años de edad la tasa de alfabetismo en el 2001 era de 84% rural y 96,3 % urbano, para el año 2016 estas tasas aumentaron a 88,3 % y 97,3 % respectivamente. Si bien los indicadores muestran que los niveles de alfabetismo han aumentado en los últimos años, aún existe un porcentaje notable de analfabetismo en las zonas rurales, especialmente en los hombres, que registran niveles de alfabetismo inferiores a las mujeres.

Complementariamente, realizando una comparación de los indicadores de pobreza multidimensional entre 2016 y 2018, y promediando los índices entre la zona urbana y rural, se encuentra que en términos generales la mayor disminución en las privaciones por hogar se registra en el indicador de bajo logro educativo, con un índice promedio de 58,7 en el 2016 a

un 56,9 en el 2018, implicando una disminución de 1,8 puntos porcentuales. El segundo indicador que tuvo mayor disminución corresponde al trabajo informal, pasando de 79,6 en el 2016 a 79,1 en el año 2018, generando una diferencia de 0,5 puntos porcentuales.

Respecto a los indicadores que registraron mayores aumentos en las privaciones por hogar, tomando como referencia los años 2016 y 2018, se encuentra en primeros lugares los asociados con sin acceso a fuente de agua mejorada e inadecuada eliminación de excretas, que tuvieron cada uno un aumento del 2016 al 2018 de 3,8 puntos porcentuales. Los indicadores de salud asociados con barreras en acceso a servicios de salud y el asociado a sin aseguramiento de salud, también tuvieron un aumento en las privaciones del 2016 al 2018, de 1.8 y 1.3 puntos porcentuales respectivamente.

Comparando los resultados entre el 2016 y 2018, de los 15 indicadores de pobreza multidimensional, el 66,6 % de estos, tuvo un aumento promedio para el año 2018 de 1,3 puntos porcentuales, con una desviación estándar de 1,4 puntos. El 33,4 % de los 15 indicadores de pobreza tuvo para el año 2018 una disminución con un promedio de puntos porcentuales de 0,75 y una desviación estándar de 0,6.

NIVEL DE ESCOLARIDAD

Una de las principales brechas entre la zona rural y la urbana es el nivel de escolaridad, en la actualidad la población urbana tiene 4 años más de educación que la población rural, es decir mientras que la población urbana cuenta en promedio con

Perspectivas y reflexiones en educación rural

educación secundaria obligatoria de 9 años de educación, la población rural hasta ahora tiene primaria completa (DNP D. N., Misión para la Transformación del Campo (MTC), 2014).

En la Figura 3, se presenta el nivel de escolaridad según la zona urbana y zona rural en los últimos 18 años. Se observa que a través del tiempo existe una brecha entre lo urbano y lo rural que ha tenido un leve crecimiento. Mientras en el año 2000 el nivel de escolaridad promedio de estudiantes de la zona urbana estaba alrededor de 7 años, en la zona rural, no alcanzaba los 4 años. Casi 20 años después, en el año 2018, el nivel de escolaridad promedio en la zona urbana superó la cifra de 9 años, mientras que en la zona rural alcanza levemente a los 6 años.

Algunas causas de estas brechas son las dificultades que se presentan en el capital humano y físico de las escuelas rurales, el impacto del conflicto, y la ausencia de una política educativa para la ruralidad, que garantice el derecho a la educación. En términos de capital humano, los docentes de las escuelas rurales trabajan con muy pocos recursos, no tienen acompañamiento en aula, o suficiente material de apoyo, adicionalmente, el nivel de formación de los maestros en zonas rurales es menor. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el porcentaje de maestros con título de bachiller, bachiller pedagógico, normalista y sin título es mayor en las zonas rurales que en las zonas urbanas (Ministerio de Educación Nacional, 2018).

Existen así mismo distanciamientos entre otros elementos que están ligados de forma directa o indirecta con los indicadores de escolaridad, correspondientes a las condiciones de

las escuelas y el acceso a los servicios públicos. En cuanto al capital físico, la infraestructura de las escuelas rurales tiene brechas básicas en acceso a servicios de gas (80 % sin acceso), agua (63 %), y energía (16 %). En medio de estos ambientes, los docentes tienen mayores dificultades para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

En el estudio “Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado”, realizado por la Fundación Compartir, se observó que la mayor parte de las sedes rurales solamente ofrecen los grados de primaria (46,6 %) y preescolar (37,5 %), mientras que pocas ofrecen educación secundaria (8,4 %) y media (5,1 %), y solo 2,4 % ofrece educación para adultos por ciclos (Fundación Compartir, 2019).

Estos indicadores, siguen evidenciando las amplias brechas entre la zona rural y la zona urbana, no solo en el ámbito directamente educativo sino en otras variables incidentes, que, si bien no son problemáticas exclusivas del sector rural, sí tienen mayores niveles de presencialidad. Según la docente investigadora de educación rural Marcela Bautista¹ en la ruralidad convergen todos los problemas estructurales del sistema educativo y que tal como se desarrolla el sistema, este se encuentra diseñado para que los jóvenes que deseen avanzar en su educación salgan de sus territorios y tengan que recurrir a centros poblados y luego a ciudades intermedias o grandes.

¹ Marcela Bautista es socióloga e investigadora experta en temas de educación rural integral.

TASA DE COBERTURA NETA

La tasa de cobertura neta, entendida como la cantidad o porcentaje de estudiantes matriculados en el sistema educativo, sin contar los estudiantes que se encuentren en edad extemporánea, corresponde a un indicador que permite evaluar la buena cobertura de la población en edad escolar y la disminución de ingresos tardíos y de las tasas de extraedad. Las fuentes de información para su cálculo, corresponden al DANE y al Sistema Nacional de información de Matrícula del Ministerio de Educación.

En la Figura 4 se presenta el comportamiento de la tasa de cobertura neta por nivel educativo. Se observa que la mayor tasa de cobertura se registra en primaria tanto para lo urbano como lo rural, superando en ambos casos el 80 % y con una diferencia entre las dos zonas del 6,2 %. En los otros niveles educativos, se evidencia un alto distanciamiento entre lo rural y urbano, con mayor diferencia en Secundaria y Media.

Lo cual evidencia que la posibilidad de lograr algún nivel de formación siempre es mayor en la zona urbana. Mientras el 67,2 % de los niños entre 3 y 5 años en la zona urbana asistían al nivel de transición, en la zona rural este valor fue de 55,2 %. Tendencia que se evidencia a nivel de formación primaria, secundaria y media. Estas diferencias de cobertura neta pueden estar asociadas a diferentes factores como la poca accesibilidad al centro educativo, los menores recursos económicos, la falta de motivación de los padres para impulsar a que sus hijos estudien, el poco interés por el estudio por parte de los hijos, entre otros.

Según Carrero & González, (2016), en el medio rural, el servicio educativo se ha visto influido por las condiciones socio-económicas, culturales y de infraestructura de las poblaciones rurales. Así, desde la mirada de estos autores, una escuela en el medio rural se define como un establecimiento pobre, estropeado, con poca dotación y mobiliario poco funcional, aspectos que a su vez hacen que tales escuelas sean vistas poco interesantes, y de ese mismo modo olvidadas por el Estado y cuestionables políticas direccionadas hacia lo rural.

En la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, en su artículo 11, se indica que la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, fundamentada en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes» (Ley 115 de 1994, Art. 11). De manera específica sobre la educación campesina y rural, en el artículo 43, se indica que el Gobierno Nacional y las entidades territoriales deben promover un servicio de educación campesina y rural la cual comprende especialmente la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyen a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos y a incrementar la producción de alimentos en el país. (Ley 115 de 1994, Art. 64).

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

A través del panorama presentado en este documento, se vislumbra la importancia de repensar programas y estrategias que aporten al mejoramiento y avance de la educación rural, donde los diferentes sectores y niveles educativos contribuyan

Perspectivas y reflexiones en educación rural

a una solución integral que vincule las políticas educativas con una participación activa por parte del Estado. Lo anterior, bajo la perspectiva, de varios autores quienes sustentan que aumentar y mejorar los niveles educativos de la población rural en una sociedad trae diversos beneficios, no solo de tipo económico, con retornos positivos a la inversión, equidad y justicia social, sino que igualmente impacta, indirectamente, sobre otros factores (Heckman, 2006).

Como elementos finales a resaltar, se evidencian en las secciones desarrolladas, los grandes distanciamientos socioeconómicos y educativos históricos y existentes entre lo rural y lo urbano y motivan a repensar nuestro rol como educadores y el papel que tiene y debe tomar el Estado para acortar las brechas existentes.

De forma que se proyecten y concreten políticas públicas donde se considere una educación rural con calidad que identifique las particularidades propias de lo rural, ajustada a su contexto y requerimiento, que potencialice los saberes y tradiciones, que contribuya a generar transformaciones de tejido social que mejoren su calidad de vida, y que se rescate el valor y lugar que debe ocupar el sector rural como elemento fundamental en el desarrollo del país. Aspectos que pueden vincularse con los que sostiene Saumet España, (2018) respecto a la necesidad de modernizar el Ministerio de Agricultura, bajo programas conjuntos con los Ministerios de Comercio, Industria y Turismo, Tecnologías de la información y las Comunicaciones y del Medio Ambiente; a fin de realizar mejores encadenamientos productivos.

Una educación que vincule aspectos innovadores y prácticos, que articule procesos educativos pedagógicos con vivencias y requerimientos del campo, donde haya una mayor interrelación con los avances tecnológicos y vinculación con los académicos e investigadores, formando comunidades que desde sus conocimientos y experiencias contribuyan a generar pautas de solución a los diferentes retos de la educación rural y propongan alternativas de calidad de vida y bienestar.

Considerar estos aspectos entre otros, requieren a su vez involucrar planes de mejoramiento e inversión, que se encuentren acordes y en sintonía con una política pública consiente de las problemáticas y retos de las ruralidades del país, en pro de la educación rural, que se concreten de manera eficaz y efectiva proyectos de educación rural, que permitan conectar lo cognitivo y lo cultural de la educación, contar con escuelas interrelacionadas con lo urbano, con docentes que tengan mejores reconocimientos y estímulos, que se sientan identificados y les agrade realizar sus actividades educativas en el sector rural, con competencias relacionadas al territorio donde se desempeñan.

Sabemos que no es fácil mejorar o superar varias de las falencias con las que se cuentan hoy día en torno a lo rural, y que cada actor debe contribuir desde lo que esté a su alcance; desde el sector académico, se invita a seguir reflexionando y recomprendiendo el papel de la educación, reajustando los modelos educativos pertinentes que cuenten con las respectivas flexibilidades, y dinámicas propias que potencialicen la

Perspectivas y reflexiones en educación rural

comunidad rural; sin indicar con ello que el punto medular de la educación deba ser dividida en dos.

Se considera que cualquier propuesta en torno a disminuir las brechas que se marcan en el sector educativo entre la zona rural y urbana, deben partir de manera inicial, en que no hay que desconocer las diferencias, sus particularidades, sus intereses y motivaciones; así como las diversas realidades rurales, que de por sí implican heterogeneidades entre ellas. Por lo que se requieren de modelos flexibles y ajustables.

Propuestas que tengan la debida continuidad en sus procesos y consecución de metas, por lo que se requiere estar ligadas con políticas de Estado más que políticas de Gobierno que suelen cambiar cada período. Políticas que vinculen esfuerzos públicos y privados, que conecte la academia, la investigación con el sector social y económico, con una participación activa de las instituciones de educación superior y las escuelas normales y una mayor apropiación de las Secretarías de Educación, donde se involucre la educación rural bajo miradas de proyectos pedagógicos productivos.

Políticas encaminadas a impulsar estrategias que mejoren la relación de lo rural con lo urbano, que posibiliten formar maestros que implementen mediaciones pedagógicas apropiadas, reconstruidas con su práctica educativa desde su contexto y entorno, con formación eficaz y efectiva de los docentes rurales en ejercicio, que brinden motivaciones a sus alumnos para continuar sus estudios más allá de la secundaria y media vocacional, tanto en carreras orientadas al agro como en otras de tipo contemporáneo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACPO. (s.f.). *Una red de Escuelas Radiofónicas en el contexto Colombiano*. Bogotá: Banco de la República.
- Carrero, M. L., & González, M. F. (2016). *La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas*. 81.
- Consuegra Higgins, J. (2015). *El camino propio hacia el desarrollo*. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.
- Cortés, C. (2013). *Estrategias del desarrollo rural en la UE: definición de espacio rural, ruralidad y desarrollo rural*.
- DANE. (2018). *Boletín Técnico de Pobreza Multidimensional en Colombia*. Bogotá.
- DNP. (s.f.). Departamento Nacional de Planeación.
- DNP, D. N. (2010). Plan Nacional de 2010-2014. Bogotá.
- DNP, D. N. (2014). Misión para la Transformación del Campo (MTC). Bogotá.
- Fals Borda, O. (2000). *El territorio como construcción social*. Foro N° 38. Bogotá.
- FAO. (2018). *Migración rural, agricultura y desarrollo rural. Foro Global sobre seguridad alimentaria y nutrición*.
- Fundación Compartir. (2019). *Docencia Rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado*.
- Fundación de Empresarios por la Educación. (2018). *Reflexiones innegociables en educación básica y media para 2018-2022*.
- Heckman, J. J. (2006). *La formación de habilidades y la economía de invertir en niños desfavorecidos*.
- López Ramírez, L. R. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de educación rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, 51.
- Mejía Díez, H. (2004). *Lo rural y lo campesino. Foro virtual sobre educación y desarrollo rural*. Medellín: Corporación la Ceiba.

Perspectivas y reflexiones en educación rural

- MEN (2018). *Plan especial de educación rural: hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*. Bogotá.
- OCDE. (2006). *The New Paradigm. Policies and Governance. Examens de l'OCDE des politiques rurales*. Québec, Canada, 23.
- Ortiz, R., Torres, M., & Peña, S. (2017). Inequidades sociales, educativas y económicas en la población rural de Quingeo, Ecuador. *Revista AVFT*, 50.
- Parra P, R. I., Ordóñez, L. A., & Acosta M, C. A. (2013). Pobreza, brechas y ruralidad en Colombia. *Fedesarrollo*, 20-21.
- Peralta, P., Cervantes, V., Olivares, A., & Ochoa, J. (2019). Educación propia de la etnia Mokaná: Experiencia organizacional contemporánea. *Revista de Ciencias Sociales*.
- Pérez Martínez, Á. P. (2018). Seis acciones de política educativa para mejorar la educación rural. *Dinero*.
- Perfetti, M. (2003). *Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia*.
- Puche, R. C., Taborda Caro, M. A., & Londoño, M. Y. (2016). *La Etnoeducación en comunidades rurales: Caso escuela San José de Ure*. Córdoba, Colombia. *Historia*, 130.
- Sánchez, O. (2011). *La conciencia lingüística en estudiantes universitarios indígenas de inicios del siglo XXI*. (Tesis de licenciatura). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Saumet España, H. (2018). *Una propuesta sobre el agro para la próxima administración del país*. Universidad Simón Bolívar.
- Soto Arango, D. (2012). La ruralidad en la cotidianidad escolar Colombiana: historia de vida de la maestra rural boyacense. 1948-1974. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 217.

- Triana Ramírez, A. N. (2012). Formación de maestros rurales Colombianos 1946-1994. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 99.
- Vélez W, C. M., Segovia O, I., & Álvarez N, G. M. (2009). *Organización del Sistema Educativo: conceptos generales de la educación preescolar, básica y media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Cómo citar este capítulo:

Gómez-Velasco, N., Ballesteros-Alfonso, A. y Gómez-Velasco, N. (2020). Perspectivas y reflexiones en educación rural. En: M. E. Ortiz Padilla, R. Rubio Castro, R. Soto Varela, M. Barros Moncada y M. Barrios Fontalvo (Edit) *Innovación educativa en contexto una mirada a la práctica docente desde la academia Tomo II*. (pp.229-256) Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

Diseño de un programa para el desarrollo del pensamiento crítico dirigido a estudiantes universitarios

Design of a program for the development of directed critical thinking to university students

- » **Juan Carlos Marín-Escobar**
jcmarin@unisimonbolivar.edu.co
Universidad Simón Bolívar
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5244-7328>
- » **Sara Concepción Maury-Mena**
smauryme@sena.edu.co
Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA)
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1181-6377>
- » **Andrea Carolina Marín-Benítez**
andrea.marin92@gmail.com
Institución Educativa Anorí, Antioquia
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2517-3296>
- » **Marelen Rueda-Ortega**
marelen0111@live.con.ar
Universidad Simón Bolívar
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8912-7451>
- » **Adriana Vargas-Barros**
avargas39@unisimon.edu.co
Universidad Simón Bolívar
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2924-9059>
- » **Camila López-Marulanda**
camilalopezmarulanda@gmail.com
Universidad Simón Bolívar
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6061-1864>

Resumen

Uno de los propósitos centrales de la educación contemporánea, se orienta en la formación de pensamiento crítico entre las personas. De allí la importancia que este tipo de pensamiento se desarrolle y construya en las aulas de clase y que sea un objetivo alcanzable en los sistemas educativos, involucrando a directivos, maestros y estudiantes. Para ese propósito es necesario comprender y analizar las diferentes construcciones que se tejen cuando se orientan acciones que conllevan a formar pensadores críticos que potencien cambios en la sociedad actual. Desde este marco se ha diseñado una herramienta para el fortalecimiento del pensamiento crítico entre jóvenes escolarizados entre 14 y 18 años. Esta construcción se ha pensado desde los planteamientos de Toulmin, (2003), recogida a su vez por Erduran (2008), en el que se concibe el pensamiento crítico como la capacidad de comprender argumentos, justificar, conceptualizar, argumentar y contraargumentar.

Palabras clave: pensamiento crítico, desarrollo del pensamiento crítico, educación, argumentar y contraargumentar.

Abstract

One of the central purposes of contemporary education is oriented to formation of critical thinking among people. Hence the importance that this type of thinking being developed and constructed in classrooms and that is an attainable objective in educational systems, involving managers, teachers and students. For that purpose, it is necessary to understand and analyze the different constructions that are woven when actions are oriented that lead to the formation of critical thinkers that foster changes in today's society. From this framework, a tool has been designed to strengthen critical thinking among young schoolchildren between 14 and 18 years. This construction has been thought from the approaches of Toulmin, (2003), collected in turn by and Erduran (2008), in which critical thinking is conceived as the ability to understand arguments, justify, conceptualize, argue and counter-argue

Keywords: critical thinking, critical thought development, education, to argue, counterargue.

INTRODUCCIÓN

Aunque en el mundo se evidencian avances importantes en el tema educativo, como el aumento de las cifras de ingreso a la educación preescolar, la disminución del analfabetismo (Delors 1996; Unicef, 2018, Gem, 2019; Semana, 2014), la inclusión

Diseño de un programa para el desarrollo del pensamiento crítico dirigido a estudiantes universitarios

educativa (Saleh, 2004; Gem, 2019; Ducoing Watty & Rojas Moreno, 2017), el aumento de la cobertura, el ingreso masivo de la mujer a la educación (Banco Mundial 2018; Semana 2014, Bonder, 1994, Palermo 2006), aún existen marcadas deficiencias, como la inequidad sobre todo en los países de bajos ingresos Ducoing Watty, P., & Barrón Tirado, C. 2017; Muñoz, 2012; Gem, 2019, Ducoing Watty & Rojas Moreno, 2017, Palermo 2006), los costos excesivos, la deserción educativa, escasos recursos tecnológicos, políticas gubernamentales desinteresadas (Gentili, 2017). Quizás una de las dificultades más importantes se refiera a la calidad educativa; al punto, que autores como Gómez Buendía (1998), afirma, que, si bien es cierto se ha democratizado y aumentado la cobertura, no es menos cierto que no se ha logrado la democratización de la calidad. Por ello hoy en día es notable el hecho, que un sinnúmero de “jóvenes escolarizados” finalizan sus estudios elementales sin dominar las mínimas herramientas para producir y desarrollar conocimientos, para expresarse con idoneidad, para hacer lecturas de gráficos, para efectuar análisis y síntesis y, sobre todo, para pensar críticamente.

Vélez (2018), en una de sus publicaciones que titula: “La educación Colombiana y la falta de pensamiento crítico: qué hacer”, afirma que en los resultados de las pruebas nacionales e internacionales están claramente identificados los principales obstáculos del aprendizaje: niveles mínimos en la comprensión de textos escritos, manejo insatisfactorio de la información que presentan los textos construidos por el estudiante, falta de comprensión de muchos de los detalles de contenidos explícitos, ausencia de inferencias relevantes, no

utilización del conocimiento especializado en la vida cotidiana, incapacidad de ejercer la lectura desde una mirada crítica. Así mismo, las habilidades de razonamiento no están bien desarrolladas y los estudiantes tampoco relacionan diversas fuentes de información, no utilizan las evidencias científicas para tomar decisiones, no demuestran voluntad para utilizar el conocimiento científico en la resolución de problemas y no construyen argumentos para enfrentar situaciones personales, sociales o globales. Concluye el autor con una sentencia categórica: “la mayoría de los jóvenes tienen un retraso de entre 2 y 3 años de escolaridad” (Vélez, 2018, p.55).

Pasando al caso de los universitarios, este mismo autor enfatiza que aprenden poco, muestran reducidas habilidades y herramientas cognitivas, insiste en las pocas habilidades de pensamiento crítico, en la pobre conceptualización, la falta de estructuración de la información, la falta de progresión temática y de fluidez, un uso desmesurado de la memoria. Todo ello repercute en el rendimiento académico. Pero además se observa que el joven universitario no toma postura ante las situaciones de la vida y de su contexto.

Todo lo anterior, se ve reflejado en los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas Saber que evalúan el desempeño académico de los jóvenes colombianos cada año (ICFES, 2017), donde se muestra en promedio la obtención de 147 puntos sobre 300 posibles. De acuerdo con los parámetros ofrecidos por esta entidad gubernamental, los nuevos profesionales de Colombia se encuentran en el nivel 2 de la escala de desempeño. Este resultado pone en evidencia que los estudiantes colombianos solo son capaces de responder preguntas de baja complejidad.

Diseño de un programa para el desarrollo del pensamiento crítico dirigido a estudiantes universitarios

Mayor preocupación genera el hecho que los estudiantes universitarios pertenecientes a programas de formación en educación, tales como licenciaturas y afines obtuvieron en promedio puntajes cercanos a 138,5 sobre 300 posibles en todas las pruebas evaluadas. De lo que se desprende que los maestros del futuro, hoy estudiantes, estarán entre los profesionales menos competentes en comunicación escrita, razonamiento cuantitativo, lectura crítica y construcción ciudadana (ICFES, 2017).

Desde esta realidad, no es difícil predecir una circularidad de causa-efecto como explicación al bajo desempeño académico de los estudiantes en los niveles básicos del sistema educativo colombiano: sin profesores de excelencia, no será posible pensar en estudiantes que sobresalgan en las pruebas nacionales e internacionales ni que realmente se logren los objetivos asociados a la educación.

Existen variadas razones como causas y explicaciones de estas deficiencias en materia educativa: factores ambientales; desigualdades sociales; acceso restringido a la educación; no utilización de herramientas tecnológicas; sistemas económicos y políticos opresivos e inequitativos; dificultades estructurales asociadas a las condiciones de vida; formación anacrónica y un rol en desuso de los guías, tutores y maestros; uso de modelos tradicionalistas y conservadores; anulación y olvido por parte del Estado; condiciones de violencia de diversas procedencias; acceso restringido a los recursos básicos; inequidad y exclusión, políticas públicas desinteresadas. (UNESCO 1998, Banco Mundial 2018, OCDE 2016, Vélez 2018, Ducoing Watty, & Barrón Tirado, 2017).

De Jorge Moreno, Díaz Castro, Rodríguez Vega y Segura Gutiérrez (2018), también analiza la problemática de la educación y expone cinco causas muy precisas por las cuales los estudiantes en Colombia siguen obteniendo bajos resultados en las pruebas que evalúan el rendimiento educativo. La primera, está relacionada con la no independencia de los alumnos, es decir, el esfuerzo, la responsabilidad y el trabajo independiente no se están desarrollando como competencias en los estudiantes.

Otra de las causas es el poco interés que el alumno tiene para mejorar sus habilidades y competencias. La tercera causa, está relacionada con la poca atención y colaboración de los padres de familia. El papel que juega la familia también es muy importante en la formación académica del alumno. Los padres deben supervisar el trabajo independiente de sus hijos, estar pendientes constantemente de su proceso de aprendizaje, motivarlos a diario y afianzar los lazos afectivos, aspectos que en la vida de muchas familias no se está apreciando.

Otra de las causas es el bajo nivel educativo de los padres. Las investigaciones muestran, que las deficiencias en el nivel educativo de los padres inciden en el rendimiento académico de los hijos. A mayor nivel educativo de los padres y acudientes, mayor es también el desempeño de los hijos (Fajardo, Maestre, Castaño, León del Barco, & Polo del Río 2017).

Una última causa propuesta por De Jorge Moreno et al (2018), es la falta de motivación tanto de los padres como de los docentes en las labores educativas. El propio desempeño irregular de los estudiantes afecta la motivación tanto de los cuidadores como

Diseño de un programa para el desarrollo del pensamiento crítico dirigido a estudiantes universitarios

de los maestros y esta desmotivación a su vez incrementa las deficiencias académicas de los estudiantes.

Ahora bien, la situación educativa en el contexto colombiano no es solamente culpa de los estudiantes, de los padres de familia y del cuerpo profesoral. Quizás la principal fuente del problema descansa en las políticas de Estado. El desinterés político en el ámbito social y formativo es evidente, la falta de oportunidades saltan a la vista, la inequidad en el acceso pero sobretodo en la calidad es palpable. En general no se han logrado articular legislaciones, ni inversiones económicas significativas, ni tampoco liderar, desde el poder ejecutivo, políticas que permitan avances significativos en materia educativa (Semana, 2018; Radinger, Echazarra, Guerrero y Valenzuela 2018; *El Espectador*, 2018).

Ante estas realidades muchos países han reconocido la necesidad de tomar medidas para vencer los desafíos educativos de hoy y con ello subsanar los inconvenientes asociados a todo el sistema. Parece ser que una de las rutas más seguras es seguir avanzando en temas tales como la inclusión de la mujer en la educación, el uso de tecnologías en las aulas, la democratización y el acceso a los sistemas educativos y así establecer condiciones equitativas.

Así mismo, y sabiendo que una de las variables que está asociada indefectiblemente a la educación es la nutrición, el promover este aspecto es un desafío para las autoridades educativas. La relación directa entre el desarrollo del cerebro, la ejecución de procesos mentales cognitivos y la buena ingesta de nutrientes es innegable (Ibáñez Benages. 2019; Palmero, 2016; Garófalo, Gómez, Vargas Díaz, Novoa López, 2004).

Por otro lado, reforzar y hacer obligatorio el apoyo tecnológico para favorecer el proceso de aprendizaje, es otro objetivo que se debe concretar. Según diversos autores, el papel fundamental que pueden cumplir estas herramientas digitales, tanto en la eficacia de la actividad docente permitiendo nuevas formas y medios de aprender, como en la educación en valores, fomentando la iniciativa personal, la solidaridad, el trabajo en equipo, la capacidad crítica o la interacción social, no puede ser desaprovechado (Buxarrais, & Ovide 2011; Calle 2014; Wang, Woo, Quek, Yang, & Liu, 2012). Estos valores y actitudes son los elementos más útiles que el sistema educativo puede aportar para preparar a los ciudadanos para un futuro que, en estos tiempos de cambios acelerados demandará conocimientos nuevos y en el que la iniciativa, el trabajo en equipo y las habilidades sociales seguirán siendo guías en el logro de los propósitos educacionales.

A la par del uso de las tecnologías en la educación, del enriquecimiento en la alimentación de los estudiantes, de la inclusión de la mujer a los sistemas educativos, en múltiples regiones colombianas se hacen esfuerzos para mejorar las problemáticas del sector, creando planes, programas, metodologías y herramientas que lleven a los estudiantes a consolidar procesos integrales de formación. Por ejemplo, algunos trabajan en la creación y en la implementación de herramientas tecnológicas (Calle, 2014; Melo Cuervo, Buitrago & Gutiérrez, 2014; Ministerio de Educación 2019), otros intentan hacer mejoras en las estructuras curriculares (MIN, 2019, Unesco 1998, Educación 2020, 2018; Montoya & Monsalve, 2008), otros más diseñan metodologías y didácticas atractivas para los docentes

Diseño de un programa para el desarrollo del pensamiento crítico dirigido a estudiantes universitarios

(Educación, 2020 2018; Batista 2006; MIN, 2019) y algunos más centran su atención en torno al mejoramiento de los sistemas de evaluación y acreditación de las escuelas (García, Maldonado, & Rodríguez, 2014, Tamayo 2012; Facione, 2007).

Unida a las anteriores propuestas, un significativo núcleo de académicos está trabajando en torno a la creación de ambientes educativos y metodologías para la consolidación de procesos de pensamiento crítico (Curiche Aguilera 2015; Butler, 2012; Montoya & Monsalve, 2008 y Calle, 2014). Desde esta mirada, el bajo nivel de los estudiantes en el desempeño académico es uno de los problemas centrales y la razón para que esto suceda obedece al fracaso de las instituciones educativas en la consolidación de un pensamiento crítico, entendido este como la capacidad en tomar decisiones, resolver problemas, actuar con autonomía, tener capacidad reflexiva, pensar deductiva e inductivamente, entre otras habilidades. (Vélez, 2018; Almeida, & Rodríguez, 2011; Davies, 2013; Phan, 2010; Ossa Cornejo et al., 2018).

Ahora bien, el problema para el desarrollo y aplicación de metodologías de este tipo, radica en el desconocimiento que tienen las directivas, los profesores y en general los administradores educativos, respecto a lo que significa y encierra este constructo. Ante este desconocimiento los centros educativos no brindan las herramientas ni los métodos necesarios para crear espacios de formación en pensamiento crítico, mucho menos hay una práctica constante y la enseñanza que predomina es la tradicionalista, memorística y centrada en los profesores (Palacios Valderrama, et al, 2017). Prácticamente al

no existir un norte, las instituciones actúan como autómatas pese a la responsabilidad social asociada a la educación que tienen bajo su cargo que cada vez demanda el desarrollo de un pensamiento crítico.

En realidad el interés por el pensamiento crítico no es nuevo. Sería por demás aventurado señalar un nombre y una sola línea conceptual como responsable de acuñar el concepto. Según el Diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2001), al unir estos dos conceptos, el pensamiento crítico sería la facultad o capacidad de pensar y analizar pormenorizadamente algo y valorarlo según los criterios propios de la materia de que se trate. Rendón (2011), propone que el pensamiento crítico-reflexivo es una actividad mental disciplinada, que permite evaluar los argumentos o proposiciones, haciendo juicios que puedan guiar la toma de decisiones.

Para Moromizato Izu (2007), el pensamiento crítico es también creativo, pero entendiendo la creatividad no enfocada necesariamente en el arte, sino como “la capacidad de aplicar y generar conocimientos en una amplia variedad de contextos con el fin de cumplir un objetivo específico de un modo nuevo”.

Para autores como Paz, Molina y Sánchez (2010), el pensamiento crítico es un tipo de pensamiento requerido para tomar decisiones en el mundo real, con la finalidad de construir un juicio propio o un punto de vista personal a partir de las condiciones del medio. En esta definición, los autores concuerdan en que el pensamiento crítico es un proceso que envuelve el análisis, la interpretación y la evaluación de ideas con el propósito de ser aplicados en la vida cotidiana.

Diseño de un programa para el desarrollo del pensamiento crítico dirigido a estudiantes universitarios

Montoya y Monsalve (2008), definen el constructo como la capacidad que posee el ser humano de analizar su realidad y autoorientarse hacia respuestas que le permitan un desarrollo personal, fomentando una sensibilidad con respecto al contexto particular en el cual vive, comprendiendo las circunstancias que lo rodean y adquiriendo la habilidad de leer situaciones y problemas para dar respuestas de manera constructiva.

Complementario a ello, para Betancourth (2015), el pensamiento crítico y el crecimiento personal están relacionados. Por una parte, el pensamiento crítico necesita del crecimiento personal y a su vez el pensar críticamente hace que se despliegue el ser humano, permitiendo desarrollar habilidades argumentativas, tomando decisiones por sí mismo, trabajando por un bien común, aprendiendo del otro, y, además, teniendo la facultad de diferenciar el ser y las formas de pensar de las otras personas sin que ello lleve a generar distancias y cuestionamientos respecto a los otros.

Efectuando una breve síntesis esta categoría tiene al menos dos perspectivas. La primera es de naturaleza cognitivista donde el pensamiento crítico estaría asociado a un conjunto de habilidades y destrezas relacionadas con el pensamiento tales como resolución de problemas, toma de decisiones, capacidad de hacer inferencias de naturaleza inductiva y deductiva, capacidad de argumentar, entre otras. (McMillan 1987; Willingham, 2007; Lai, 2011, Halpern, 1998.

La segunda perspectiva se propone desde una mirada crítico social, en la cual por pensamiento crítico se debería entender, la capacidad de las personas por cuestionar la realidad,

contextualizar un determinado saber, filtrar la información suministrada por los agentes educativos para establecer los intereses desde donde se presenta una enseñanza. (Althusser1975; Freire 1997; Díaz Barriga 2001; Horn. 2000).

Cada uno de los autores referenciados, exponentes a su vez de una propuesta teórica, muestra una óptica de lo que es el pensamiento crítico, pero ciertamente no generan un concepto global, siendo necesario adoptar una conceptualización, si lo que se quiere es evaluar o diseñar una herramienta para potencializarlo. Para establecer el origen que sustenta el concepto de pensamiento crítico presente en este trabajo investigativo y documentado es este artículo, se pudiera decir que descansa en los argumentos de Toulmin, (2003), el cual expone la importancia capital de la argumentación para la enseñanza de la ciencia, objetivo que debería guiar a los maestros en su ejercicio docente y que promulgaría a su vez el desarrollo creciente de niveles de pensamiento crítico.

Se adopta el modelo expuesto por Erdurán, Simón y Osborne (2004) y Erduran (2008), quienes construyeron una matriz que permite evaluar la calidad de los argumentos presentes en las personas, en donde se observa una serie de habilidades argumentativas de complejidad creciente expuestas en un gradiente de cinco niveles. En el primer nivel las personas deberían comprender los argumentos exponiendo una descripción simple de una vivencia. En el segundo, además de esta comprensión, los participantes pueden identificar los datos y dar conclusiones. En el nivel tres, unido a los dos primeros, la destreza que destaca es la de poder presentar justificaciones.

Diseño de un programa para el desarrollo del pensamiento crítico dirigido a estudiantes universitarios

En el siguiente nivel además es posible hacer uso de cualificadores o respaldos teóricos. Finalmente, en el quinto y último nivel, los sujetos deberían ser diestros en utilizar contraargumentos.

En este marco lo que se pretende resolver gira en torno al siguiente cuestionamiento: ¿Cuáles serían los elementos constitutivos de un programa para el desarrollo del pensamiento crítico, dirigido a jóvenes estudiantes entre 14 y 18 años que posibiliten la adquisición de habilidades tales como efectuar descripción de situaciones, construir justificaciones, ofrecer conclusiones, buscar soporte teórico para apoyar una postura, argumentar, escuchar argumentos de otros y contra argumentar, dimensiones que tradicionalmente han estado asociadas con el pensamiento crítico, desde los planteamientos de Erdurán (2008).

METODOLOGÍA

Paradigma

La investigación se fundamenta desde el paradigma histórico hermenéutico, caracterizado por comprender e interpretar un fenómeno o una realidad en un contexto concreto. Estas realidades que pueden ser entidades sociales o percepciones humanas, se aprehenden tales como son, sin intrusión alguna o contaminación de medidas formales o problemas preconcebidos (Bravo & Sánchez 2013).

Tipo de investigación

Esta investigación es de tipo instrumentalista, pues su fin es el diseño de una herramienta o tecnología. Montero y León (2002), quienes realizaron una revisión de los tipos de investigaciones realizadas en ciertas áreas de la psicología, determinaron que la tipología instrumentalista es aquella encaminada al desarrollo de tecnologías tales como instrumentos de medición, pruebas, aparatos, cartillas y cualquier otro instrumento propio de las ciencias sociales y educacionales.

Población y Participantes

El programa para el desarrollo del pensamiento crítico está dirigido a jóvenes de educación media y universitaria de las instituciones educativas en la ciudad de Barranquilla, mayores de 14 años. La justificación de esta edad obedece sobre todo a lo expuesto por la teoría piagetiana del desarrollo neurocognitivo (Piaget s/f, Vergara, 2017) De acuerdo con ello, a esta edad se da un aumento en la lógica, la capacidad de utilizar el razonamiento deductivo y una comprensión de las ideas abstractas. En esta etapa, las personas son capaces de distinguir múltiples soluciones potenciales a los problemas, plantear hipótesis y pensar más científicamente sobre el mundo que les rodea.

Procedimiento

Se realizó revisión bibliográfica del constructo pensamiento crítico, lo que permitió adoptar un enfoque teórico. Para ello resultó valioso la construcción de una matriz de revisión documental. Se elaboraron varios borradores de cartillas (pre cartillas) donde se plasmaron por ejes las dimensiones

Diseño de un programa para el desarrollo del pensamiento crítico dirigido a estudiantes universitarios

presentes en la variable pensamiento crítico de acuerdo con el enfoque teórico adoptado. En este caso los ejes definidos fueron: comprensión de argumentos, identificación de datos, conclusiones, justificación, presentar respaldos teóricos y contra argumentar. Las pre cartillas fueron revisadas por tres pedagogos, los cuales contribuyeron en la elección final del programa, sobre todo en lo que respecta a los componentes didácticos y pedagógicos. El resultado de este trabajo fue el protocolo final de la tecnología educativa diseñada. Finalmente se efectúa una prueba piloto que permitió conocer el comportamiento de la cartilla. A partir de este pilotaje se efectuaron ajustes que dieron como resultado el programa para el desarrollo del pensamiento crítico de acuerdo con los objetivos trazados en esta investigación.

Resultados

Se diseñó un programa de pensamiento crítico dirigido a adolescentes y jóvenes entre 14 y 18 años. El programa plasmado en una cartilla se elaboró bajo la concepción de pensamiento crítico de Erdurán et ál. (2004), donde es posible identificar cinco ejes fundamentales: el primero permite comprender argumentos siendo posible efectuar una descripción simple de una vivencia; en el segundo, la tecnología educativa lleva a identificar con claridad datos y a ofrecer una conclusión. En el tercer eje, el participante es capaz de enriquecer la conclusión con justificaciones bien argumentadas; en el cuarto, las personas comprenden argumentos haciendo uso de respaldos teóricos; finalmente en el último eje, el programa sumado a todas las habilidades anteriores, cualifica el potencial

de los participantes para construir un lenguaje asociado a la contraargumentación.

La herramienta diseñada presenta en cuatro niveles estas habilidades cognitivas que conforman el pensamiento crítico. A saber: nivel A: interpreta descriptivamente los sucesos de un contexto, teniendo en cuenta experiencias previas y la información a simple vista. Nivel B: establece relaciones y deduce posibles causas y consecuencias a partir de los referentes presentes. Nivel C: construye un argumento basado en información real resaltando los aspectos relevantes y nivel D: refuta o defiende una posición como respuesta a un argumento de otra persona.

El programa de pensamiento crítico comporta una serie de actividades tales como la formulación de preguntas, comprender cifras y datos a partir de imágenes estadísticas de un contexto o situación, descripción e interpretación de figuras visuales, elaboración de conclusiones, presentación de justificaciones, argumentaciones y contraargumentaciones. Para ello se utilizan textos; historietas; identificaciones de analogías, tanto de situaciones y casos explícitos como implícitos. Todo lo anterior demanda relacionar contenidos previamente interiorizados con experiencias actuales, además se invita a asumir posturas argumentativas acerca de diversos temas. Siguiendo el modelo teórico ya referenciado las actividades propuestas son de complejidad creciente.

A continuación se presenta de manera sucinta algunas de las exigencias que presenta la cartilla para la generación de pensamiento crítico entre los participantes.

Diseño de un programa para el desarrollo del pensamiento crítico dirigido a estudiantes universitarios

Para dar respuesta al nivel A, esto es describir los sucesos de un contexto teniendo en cuenta experiencias previas, se presentan historietas y el participante debe analizar y reflexionar el nivel de identificación con esta respondiendo a unos cuestionamientos. Además debe crear un título y generar un tema para cada historieta.

Para el Nivel B, interesado en establecer relaciones y deducir causas y consecuencias, se presentan fábulas o gráficas, a partir de las cuales los participantes infieren relaciones de causa efecto. A su vez se debe plasmar una conclusión objetiva basada a la información suministrada.

En cuanto al nivel C, en el cual se espera la construcción de un argumento respaldado por la información real que se tiene, la cartilla ofrece una serie de planteamientos e información en la cual pueden ir datos, cifras y otros referentes. Con estos elementos el participante deberá responder a unos cuestionamientos con plena argumentación.

Finalmente en el nivel D, caracterizada por la asunción de una posición respecto a un tema y con posibilidad de argumentar y contra argumentar, al participante en este programa se le presentan dos tareas, en la primera se expone una temática compleja que lleva al sujeto a asumir una mirada sobre ella. Pueden abordar temas relacionados con el aborto, las drogas, el embarazo. En la segunda, se presentan posiciones o máximas con alguna radicalidad, la cual subsista en los participantes algún nivel de acuerdo o desacuerdo.

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

En la literatura revisada respecto al pensamiento crítico se evidencian dos tendencias, una de ellas se encamina a establecer cómo se debe evaluar este concepto. Es decir, cómo establecer que una persona tiene una serie de habilidades que hagan pensar que en ella existen ciertos niveles de P.C. Ejemplos de esta tendencia se encuentran en García, Maldonado, & Rodríguez, (2014); Tamayo (2012), Facione (2007). Halpern, (2001).

Adicional a esta mirada, la otra perspectiva de trabajo está relacionada en cómo desarrollarlo. En esta segunda línea de trabajo hay numerosas perspectivas conceptuales desde donde se ha intentado potenciar el pensamiento crítico en las personas, muchas de estas se originan en los modelos pedagógicos utilizados o en las teorías psicológicas y/o sociológicas que han servido de soporte en su gestación. Así se encuentran modelos para el desarrollo del pensamiento crítico en autores como Díaz Barriga (2001); Montoya y Monsalve (2008); Calle (2014); Rendón Uribe, (2011); Paz, Molina, & Sánchez, (2010) Tamayo 2012.

Particularmente la investigación que da origen a este artículo está centrada en esta segunda línea de acción, es decir, estrategias que tienen como finalidad impulsar el surgimiento y el desarrollo del pensamiento crítico. Como quedó evidenciado en los resultados esta propuesta tuvo como objetivo dirigir un conjunto de acciones para que los participantes presenten argumentos, ofrezcan conclusiones sobre problemáticas, expongan justificaciones, muestren evidencias teóricas,

Diseño de un programa para el desarrollo del pensamiento crítico dirigido a estudiantes universitarios

escuchen diversas posturas y sepan contraargumentar. Propósitos similares han estado presentes en diversos autores desde la lógica del pensamiento crítico articulada a la importancia de la argumentación.

Por ejemplo, Tamayo (2012) expone los resultados de una investigación realizada con 220 niños de cuarto y quinto grado procedentes de unas 56 instituciones educativas, la cual hace uso de los mismos niveles argumentativos ofrecidos por Erduran (2008) para lo cual se diseñaron diez actividades educativas. Entre los resultados más relevantes obtenidos de esta investigación se encontró que de manera paulatina los estudiantes van avanzando en los niveles argumentativos ofrecidos por el modelo en la medida que son utilizados por los maestros u orientadores. Además, los niños objeto de la “intervención” van siendo capaces de trascender de la descripción de una experiencia directa vivida, a la presentación de justificaciones y conclusiones propias. Esto indica una cualificación en la argumentación. En experiencias posteriores los chicos empezaron a relacionar las argumentaciones con modelos teóricos de la ciencia.

De otro lado, en un estudio realizado por Beltrán Castillo (2010), que intentó igualmente impulsar procesos de pensamiento crítico tomando como base conceptual la argumentación, se trabajó en el diseño de escenarios en el aula donde se analizaron problemáticas de la ciencia. Para el caso que se describe se reflexiona en torno al uso de animales no humanos para la experimentación. El estudio se llevó a cabo con 46 escolares del grado noveno y los acompañamientos en el aula

combinaron múltiples metodologías: debates, juegos de roles, exposiciones, lectura de artículos, entre otras. Los resultados permitieron establecer que en más de un 50 % de los casos se reportaron desarrollo de razonamiento verbal y argumentación. Con anterioridad los docentes se habían documentado para poder argumentar sus posturas y poder llegar a conclusiones coherentes.

Montoya y Monsalve (2008), plantearon de manera similar a lo expuesto en el presente trabajo, siete estrategias para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de básica secundaria. Estas estrategias fueron: análisis de textos y noticias; identificación de creencias, valores o estereotipos divulgados por los medios de comunicación; conocimiento de las forma cómo influyen las subculturas y grupos sociales en la vivencia juvenil; análisis y solución de problemas; reflexión sobre la influencia de las TIC en el desarrollo de la realidad; generación de procesos de escucha activa y construcción grupal del conocimiento y estimular la capacidad de lectura crítica y expresión de ideas, conceptos o sentimientos a partir de la comunicación visual. Se pudo evidenciar después de la utilización en varios períodos de tiempo cambios positivos entre los estudiantes. Los más significativos logros se dieron en los niveles de participación, comunicación de ideas y reflexiones grupales.

De este estudio se concluye que ciertamente son variadas las estrategias que pueden utilizarse para modelar el espíritu crítico, despertando y alimentando las actitudes de análisis y juicio que posibilitan la autonomía y la madurez de los estudiantes. Para el caso referenciado el énfasis se imprime

Diseño de un programa para el desarrollo del pensamiento crítico dirigido a estudiantes universitarios

en la fuerza que tiene la argumentación para construir grupalmente, al tiempo de impulsar niveles crecientes de pensamiento crítico.

En este sentido Tobón (2013), citado por Moreno Pinado y Velásquez Tejeda, (2017, p.54) reafirma el papel fundamental que debe cumplir la escuela la cual debe garantizar la implementación de estrategias metacognitivas como herramientas psicológicas necesarias para que los estudiantes puedan observar, valorar, reflexionar, dialogar, criticar la realidad, asumir posiciones que ayuden a transformarse y ayudar a transformar sus contextos evidenciando el nivel de pensamiento crítico que han alcanzado los educandos como consecuencia de una concepción problematizadora y de un nivel de eficiencia alto.

Estos autores referenciados concuerdan en que la educación es el mejor medio de divulgación, y aplicación de las diferentes estrategias empleadas en la búsqueda de desarrollar el pensamiento crítico. Estrategias como análisis de textos y noticias, uso de las TIC, interpretación y expresión a partir de lenguaje no verbal, trabajos cooperativos y colaborativos, exposiciones, seminarios investigativos, juego de roles, dinámicas de grupo, enseñanza problemática, entre otras, promueven el desarrollo del pensamiento crítico, donde el papel fundamental lo tiene el docente, el cual es el encargado de diseñar las metodologías para implementar y aprovechar el rendimiento máximo de sus estudiantes en una clase y así obtener los objetivos propuestos.

La educación sería el puente principal para desarrollar y fortalecer habilidades que se verán reflejadas en pensadores críticos

y que se relacionan con procesos de aprendizajes propios de la edad, como, por ejemplo, el análisis de argumentos, la construcción de una posición frente a un tema, el planteamiento de conclusiones, la solución de problemas, la valoración de situaciones aplicados al entorno familiar y social de las personas, el análisis y valoración de los propios procesos de pensamiento, entre otros.

Como afirma Moreno Pinado y Velásquez Tejeda (2017), los estudiantes deben estar preparados para enfrentar los retos y desafíos del siglo XXI y las escuelas deben desarrollar el pensamiento crítico para dar cara a las problemáticas de su contexto social y puedan contribuir a la solución de los problemas y a la transformación de la realidad. Para desarrollar el pensamiento crítico es necesario disponer de un banco de herramientas válidas y efectivas de las que echar mano en el quehacer diario del ámbito educativo, eso es precisamente lo que pretendió la investigación que dio origen a este trabajo

REFERENCIAS

- Almeida, L., & Rodríguez, A. (2011). Critical thinking: Its relevance for education in a Shifting society. *Revista de Psicología*, 29(1), 175-195. Recuperado de: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472011000100007&lng=es&nrm=iso
- Althusser, L. (1975). *Sobre la ideología y el estado. Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Barcelona, Laia.
- Banco Mundial (2018). Recuperado de <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2018/07/11/>

Diseño de un programa para el desarrollo del pensamiento crítico dirigido a estudiantes universitarios

not-educating-girls-costs-countries-trillions-of-dollars-says-new-world-bank-report

- Batista, M. Á. H. (2006). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(5), 2.
- Beltrán Castillo, M. (2010). Una cuestión socio-científica motivante para trabajar pensamiento crítico. *Zona Próxima*, (12), 144-157.
- Betancourth S. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico en docentes universitarios. Una mirada cualitativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44, 238-252. Recuperado de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/627/116>
- Bonder, G. (1994). Mujer y educación en América Latina: Hacia la igualdad de oportunidades. *Revista Virtual Iberoamericana de Educación número 6 Géneros y Educación*. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie06a01.htm>
- Bravo, W. G., & Sánchez, M. Á. M. (2013). Hermenéutica y pedagogía: La práctica educativa en el discurso sobre la educación. *Pulso: Revista de Educación*, (36), 55-78.
- Butler, H. A. (2012). Halpern Critical Thinking Assessment predicts real world outcomes of critical thinking. *Applied Cognitive Psychology*, 26(5), 721-729.
- Buxarrais, M. & Ovide, Ev. (2011). El impacto de las nuevas tecnologías en la educación en valores del siglo XXI. *Sinéctica*, (37), 1-14. Recuperado en 12 de marzo de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2011000200002&lng=es&tlng=es.

- Calle A. (2014). Las habilidades del pensamiento crítico durante la escritura digital en un ambiente de aprendizaje apoyado por herramientas de la web 2.0. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe, 12*(1), 27-45. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4805314.pdf>
- Curiche Aguilera DM. (2015). Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico por medio de aprendizaje basado en problemas y aprendizaje colaborativo mediado por computador en alumnos de tercer año medio en la asignatura de filosofía en el Internado Nacional [tesis]. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- De Jorge-Moreno, J., Díaz Castro, J., Rodríguez Vega, D. V., & Segura Gutiérrez, J. M. (2018). Análisis de la eficiencia educativa y sus factores explicativos considerando el efecto de la titularidad en Colombia con datos Pisa 2012. *Revista Desarrollo y Sociedad, (80)*, 89-118.
- Díaz Barriga, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 6*(13).
- Davies, M. (2013). Critical thinking and the disciplines reconsidered. *Higher Education Research & Development, 32*(4), 529 - 544. doi:10.1080/07294360.2012.697878
- Delors, J. (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. *La Educación Encierra un Tesoro, 34*.
- Ducoing Watty, P., & Barrón Tirado, C. (2017). La escuela secundaria hoy: problemas y retos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 22*(72), 9-30.
- Ducoing Watty, P., & Rojas Moreno, I. (2017). La educación secundaria en el contexto latinoamericano: consideraciones

Diseño de un programa para el desarrollo del pensamiento crítico dirigido a estudiantes universitarios

- a partir del vínculo política educativa-currículum. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 32-56.
- Educación 2020 (2018). *El plan inicial entrega al ministro de Educación propuestas para mejorar la educación Parvularia*. Recuperado de: <http://educacion2020.cl/noticias/el-plan-inicial-entrega-al-ministro-de-educacion-propuestas-para-mejorar-la-educacion-parvularia/>
- El Espectador (2018). La educación básica en Colombia no es universal, señala el informe de la OCDE. Recuperado de <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/la-educacion-basica-en-colombia-no-es-universal-senala-informe-de-la-ocde-articulo-811829>
- Erdurán, S. (2008). Methodological foundations in the study of argumentation in science classroom. In: Jiménez-Alexandrey Erduran (Eds.) *Argumentation in Science Education. Perspectives from classroom-based research* (pp.47-69). USA: Springer.
- Erdurán, S., Simon, S.y Osborne, J. (2004). Tapping into argumentation: Developments in the application of Toulmin`s argument pattern for studying science discourse. *Science Education*, 6(88), 915- 933.
- Facione, P. A. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Recuperado de: <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>
- Fajardo, B., Maestre Castaño, E., León del Barco, y Polo del Río, M. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria según las variables familiares. *Educación XXI*, 20(1), 209-232, doi: 10.5944/educXXI.14475

- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona, Editorial Roure.
- García, S., Maldonado, D. & Rodríguez, C. (2014). *Propuestas para el mejoramiento de la calidad de la educación preescolar, básica y media en Colombia*. Recuperado en <https://compartirpalabramaestra.org/documentos/invescompartir/propuestas-para-el-mejoramiento-de-la-calidad-de-la-educacion-basica-y-media-en-colombia.pdf>
- Garófalo, N., Gómez, A., Vargas Díaz, J., Novoa López, L. (2004) *Repercusión de la nutrición en el neurodesarrollo y la salud neuropsiquiátrica de niños y adolescentes*. http://www.bvs.sld.cu/revistas/ped/vol81_2_09/ped08209.pdf
- Gem (2019). *Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros*. Recuperado de <https://www.acnur.org/5bf4858d4.pdf>
- Gentili, P (2017). La vida, la política y nuestras escuelas. *Revista virtual El PAÍS*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2017/09/13/contrapuntos/1505337330_354035.html
- Gómez Buendía, H. (1998). Educación. La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano. PNUD/ TM Editores, Santafé de Bogotá
- Halpern, D. F. (1998) Teaching critical thinking for transfer across domains. *American Psychologist*, 53(4), 449-455.
- Halpern, D. F. (2001). Assessing the effectiveness of critical thinking instruction. *The Journal of General Education*, 50(4), 270-286.
- Horn. R. (2000). "Becoming a critical teacher" en W. Weil & H.K. Anderson (eds.) Perspectives in critical thinking, Essays by teachers in theory and practice, col. Counterpoints, vol. 110, Nueva York: Peter Lang.

Diseño de un programa para el desarrollo del pensamiento crítico dirigido a estudiantes universitarios

- Ibáñez Benages, E(2019)., Nutrientes y función cognitiva. *Nutrición Hospitalaria* [en línea], 2 (Mayo-): [Fecha de consulta: 12 de marzo de 2019] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309226754002>> ISSN 0212-1611
- ICFES (2017) Colombia en PISA 2015. Informe de resultados Bogotá file:///C:/Users/Andrea/Downloads/Informe%20de%20resultados%20pisa%20-%20bogota-2015.pdf
- Lai, E. R. (2011). Critical thinking: A literature review. <https://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/CriticalThinkingReviewFINAL.pdf>
- Melo, E. M., Cuervo, M., Buitrago, W., & Gutiérrez, L. F. G. (2014). Impacto de las TIC en la formación de docentes universitarios: retos de la mediación ecológica en la enseñanza y el aprendizaje. *Magistro*, 8(16), 31-62.
- McMillan, J. H. (1987). "Enhancing college students' critical thinking: A review of studies" en *Research in Higher Education*, 26 (1), 3-29.
- Ministerio de Educación (2019). *Visión 2019 educación: propuesta para discusión*. primera edición. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-110603_archivo_pdf.pdf
- Montero, I., & León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *International journal of clinical and health psychology*, 2(3), 503-508.
- Montoya, J. y Monsalve, J, (2008). Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* [en línea], (Septiembre-Diciembre): [Fecha de consulta: 25 de septiembre de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194215513012>> ISSN 0124-5821

- Moreno-Pinado, E. y Velázquez Tejeda, M. (2017). Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2017, 15(2), 53-73. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.003>.
- Moromizato, Izu, (2007). El Desarrollo Del Pensamiento Crítico Creativo Desde Los Primeros Años. El Ágora Usb [en línea] 2007, 7 (Julio-Diciembre): [Fecha de consulta: 28 de octubre de 2018] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=407748997010>> ISSN 1657-8031
- Muñoz, J. M. E. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128.
- OCDE (2016). Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia. Bogotá, Colombia. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- Ossa Cornejo, Carlos J. Ossa-Cornejo, Palma-Luengo, Maritza R., Lagos-San Martín, Nelly G., Quintana-Abello, Ingrid M., Díaz-Larenas, Claudio H., (2017). Análisis de instrumentos de medición del pensamiento crítico. *Revista Ciencias Psicológicas* 2017; 11 (1): 19 - 28.
- Palacios Valderrama, W. N., Álvarez Avilés, M. E., Moreira Bolaños, J. S., & Morán Flores, C. (2017). Una mirada al pensamiento crítico en el proceso docente educativo de la educación superior. *Revista Educación Médica del Centro*, 9(4), 194-206.
- Palermo, A. (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria. *Revista Argentina de Sociología*, 4(7), 11-46. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/269/26940702.pdf>

Diseño de un programa para el desarrollo del pensamiento crítico dirigido a estudiantes universitarios

- Palmero, M. (2016). Alimentación y desarrollo cognitivo. Revista FEN (Fundación Española De La Nutrición). Recuperado de <http://www.fen.org.es/blog/alimentacion-y-desarrollo-cognitivo/>
- Phan, H. P. (2010). Critical thinking as a self-regulatory process component in teaching and learning. *Psicothema*, 22 (2), 284-292. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/PDF/3728.pdf>
- Paz, J. S., Molina, E. C., & Sánchez, L. P. (2010). Pensamiento Crítico Y Capacidad Intelectual. *Faísca. Revista De Altas Capacidades*, 15(17), 98-110. Recuperado de: <https://ezproxy.unisimon.edu.co:2120/docview/868330006?accountid=45648>
- Piaget, J. (s/f). Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget. Recuperado de <http://www.terapia-cognitiva.mx/wp-content/uploads/2015/11/Teoria-Del-Desarrollo-Cognitivo-de-Piaget.pdf>
- Radinger, T., A. Echazarra, G. Guerrero y J. P. Valenzuela (2018), OCDE Revisión de Recursos Escolares COLOMBIA, Recuperado de <https://doi.org/10.1787/9789264303751>
- Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española [Dictionary of the Spanish Language] (22nd ed.). Madrid, Spain: Author.
- Rendón Uribe, M. (2011). Incidencia de un programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje cooperativo en la competencia socioemocional de estudiantes de la básica de la ciudad de Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (32), 1-25. Recuperado de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/28>

- Saleh, L. (2004). La inclusión desde la mirada internacional. In L. Saleh, A. Zondek, E. Norambuena, H. Molina, H. Soto, R. Halpem, et al., *Inclusión social, discapacidad y políticas públicas* (pp. 11-18). http://www.unicef.cl/archivos_documento/200/Libro%20seminario%20internacional%20discapacidad.pdf
- Semana (2018). ¿Cómo ve la OCDE la educación en Colombia? Recuperado de <https://www.semana.com/educacion/articulo/que-dice-la-ocde-sobre-la-educacion-en-colombia/575903>
- Semana (2014). Preocupantes cifras de analfabetismo en el mundo. Recuperado de <https://www.semana.com/mundo/articulo/cifras-de-analfabetismo-en-el-mundo/402561-3>
- Tamayo, O. (2012). La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños. *Hallazgos*, 9 (17), 211-233.
- Toulmin, S. (2003). *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UNESCO. CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (1998): “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior”. Recuperado 28/04/2005, del sitio Web de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), <http://www.crue.org/dfunesco.htm>
- UNICEF (2018) Recuperado del sitio web https://www.unicef.org/spanish/publications/index_92018.html
- Vélez, (2018) La educación colombiana y la falta de pensamiento crítico: qué hacer. *Razón pública* [en línea] 22 (octubre). Disponible en: <https://www.razonpublica.com/index.php/econom-y-sociedad-temas-29/115>

Diseño de un programa para el desarrollo del pensamiento crítico dirigido a estudiantes universitarios

02-la-educaci%C3%B3n-colombiana-y-la-falta-de-pensamiento-cr%C3%ADtico-qu%C3%A9-hacer.html

- Vergara, C. (2017). Piaget y las cuatro etapas del desarrollo cognitivo. *Actualidad en psicología* (En línea) 2017, 4 (mayo). Disponible en: <https://www.actualidadenpsicologia.com/piaget-cuatro-etapas-desarrollo-cognitivo/>
- Wang, Q., Woo, H. L., Quek, C. L., Yang, Y., & Liu, M. (2012). Using the Facebook group as a learning management system: An exploratory study. *British Journal of Educational Technology*, 43(3), 428-438.
- Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *American Educator*, 31(2), 8-19.

Cómo citar este capítulo:

Marín-Escobar, J. C., Maury-Mena, S. C., Marín-Benítez, A. C., Rueda-Ortega, M., Vargas-Barros, A. y López-Marulanda, C. (2020). Diseño de un programa para el desarrollo del pensamiento crítico dirigido a estudiantes universitarios. En: M. E. Ortiz Padilla, R. Rubio Castro, R. Soto Varela, M. Barros Moncada y M. Barrios Fontalvo (Edit) *Innovación educativa en contexto una mirada a la práctica docente desde la academia Tomo II*. (pp.257-287) Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.