



Formando líderes para la construcción de un nuevo país en paz

REFLEXIONES METODOLÓGICAS Y EPISTEMOLÓGICAS EN TORNO A PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS

Coordinadores:

Claudia Judith Mosquera Muñoz

Diego Fernando Silva Prada

Saúl Ernesto García Serrano

ISBN: 978-958-53020-2-0

REFLEXIONES METODOLÓGICAS Y EPISTEMOLÓGICAS EN TORNO A PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS

Prohibida la reproducción parcial o total por cualquier medio,
sin la autorización por escrito del titular de los derechos.

Coordinadores:

Claudia Judith Mosquera Muñoz

Diego Fernando Silva Prada

Saúl Ernesto García Serrano

Universidad de Pamplona

Ciudadela Universitaria. Pamplona,

Norte de Santander, Colombia.

+57 (7) 5685303 – 5685304

Corporación Universitaria Minuto de Dios

UNIMINUTO

Sede Bucaramanga

Cl. 11 #10A-18

+57(7) 6717677

AVISO LEGAL Derechos Reservados ©2020.

Editorial SELLO UNIPAMPLONA

ISBN: 978-958-53020-2-0

Fecha de publicación: 2020-12-15

Contenido

PRESENTACIÓN	8
PRÓLOGO	9
CAPÍTULO 1	16
SOBRE LA PEDAGOGÍA DECOLONIAL COMO HORIZÓNTE DE ACCIÓN	
CRÍTICA PARA LAS CIENCIAS SOCIALES	16
RESUMEN.....	16
INTRODUCCIÓN.....	17
2. DESARROLLO.....	19
2.1 EL DOBLE ORIGEN DE LAS CIENCIAS SOCIALES: DE LO CONSERVADOR A LO REVOLUCIONARIO.....	19
2.2 EL CONTEXTO SISTEMA-MUNDO Y SUS IMPLICACIONES EPISTEMOLÓGICAS.....	20
2.3 LA COLONIALIDAD DEL SABER Y LA UNIVERSIDAD	22
2.4 ¿QUÉ ENSEÑAR? PEDAGOGÍA DECOLONIAL.....	24
3. CONCLUSIONES.....	27
CAPÍTULO 2	31
EL PROCESO EDUCATIVO: UNA TRANSFORMACIÓN HUMANA Y SOLIDARIA DESDE LA PERSPECTIVA DIALÓGICA DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL Y A DISTANCIA	
RESUMEN.....	31
1. DESARROLLO DE REFLEXIÓN.....	33
CONCLUSIONES.....	43
REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS.....	44
CAPÍTULO 3	46
LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA DEL DOCENTE	
RESUMEN.....	46
INTRODUCCIÓN.....	47
2. DESARROLLO.....	48
2.1 LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN COMO RETO Y PROSPECTIVA DEL DOCENTE. 48	
2.2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DEL QUEHACER INVESTIGATIVO DEL DOCENTE.	52
2.2.1 El Planteamiento del Problema.....	54

2.2.2 El marco Referencial. Para proponer marcos referenciales es importante seguir un proceso sistemático:	57
2.3 Metodología.....	61
2.4 La Teoría Fundamentada como método de investigación cualitativa	63
2.5 Práctica y cultura investigativa	66
2.6 Contextualización de la labor investigativa del docente.....	66
Conclusiones.....	71
4. Referencias bibliográficas.	72
CAPÍTULO 4	75
LA COMPRENSIÓN LECTORA Y SU INFLUENCIA EN EL APRENDIZAJE	75
RESUMEN.....	75
INTRODUCCIÓN.....	77
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
CAPÍTULO 5	93
EL LUGAR DEL MAESTRO EN LAS TRANSFORMACIONES CURRICULARES, MEDIADAS POR LA ESCRITURA ACADÉMICA	93
RESUMEN.....	93
INTRODUCCIÓN.....	94
CONSIDERACIONES INICIALES	96
1.1 POR UNA EDUCACIÓN QUE ENTRE DE LLENO EN EL SIGLO XXI	96
2. MARCO METODOLÓGICO	100
3. CONCEPCIONES DOCENTES EN ESCRITURA.....	101
3.1. ÉNFASIS DE LA LECTURA SOBRE LA ESCRITURA EN LAS PRUEBAS ESTANDARIZADAS	103
3.2. ENFOQUES DIVERSOS SOBRE LA ESCRITURA ACADÉMICA POR PARTE DE LOS DOCENTES	105
3.3. LAS CONSIGNAS PROPUESTAS POR EL DOCENTE SOBRE LA ESCRITURA TIENEN ÉNFASIS EN FUNCIONES NÉMICA Y REGISTRATIVA DE LA ESCRITURA	106
3.4. LA AUSENCIA DE ESCRITURA ACADÉMICA EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA	108
4. Una propuesta para generar el cambio: Modelo de intervención.....	110
5. CONCLUSIONES PRELIMINARES	114
BIBLIOGRAFÍA	116

CAPÍTULO 6	120
EVOLUCIÓN DE LA PEDAGOGÍA TRADICIONAL A LA ESCUELA DE HOY	120
RESUMEN.....	120
ABSTRACT	121
INTRODUCCIÓN.....	122
1. Epistemología de la Pedagogía.....	123
2. NUEVAS FORMAS DE PARTICIPACIÓN	124
3. TENDENCIAS PEDAGÓGICAS.....	126
4. LA AUTOEVALUACIÓN COMO ELEMENTO DE LA.....	128
ACTUACIÓN DOCENTE.....	128
5. CONSIDERACIONES GENERALES	132
7. REFERENCIAS	133
CAPÍTULO 7	136
EL BILINGÜISMO EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES INFANTILES	136
ABSTRACT	136
RESUMEN.....	136
1. INTRODUCCIÓN.....	137
2. MÉTODOS RECIENTES EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS	140
2.1 EL MÉTODO DE RESPUESTA FÍSICA TOTAL (TPR):.....	140
2.2 SILENT WAY, GATTEGNO.....	142
2.3 LA SUGESTOPEDIA DE LOZANOV	142
2.4 El Método Natural:.....	142
2.5 EL ENFOQUE COMUNICATIVO	143
2.6 EL ENFOQUE ACCIONAL.....	147
3. EL BILINGÜISMO.....	150
4.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	152
5. METODOLOGÍA.....	153
6. OBSERVACIONES EN AULAS DE CLASE, INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA Y ENCUESTAS.	154
7. REFLEXIONES DE LAS CONCLUSIONES DE LAS OBSERVACIONES.....	156
8. ENCUESTAS.....	158
8.1 PREGUNTAS PARA LOS ESTUDIANTES EN FORMACIÓN.	158
9. CONCLUSIONES.....	160
10. REFERENCIAS	161
CAPÍTULO 8	163

IMPORTANCIA DE LA PRODUCCIÓN ORAL DE TEXTOS NARRATIVOS BASADOS EN EL RECURSO LITERARIO DEL CUENTO, EN NIÑOS, CON APOYO DEL DOCENTE EN EL PROCESO DE REDACCIÓN A PARTIR DE SU CREATIVIDAD	163
RESUMEN.....	163
INTRODUCCIÓN.....	165
INTROSPECCIÓN CONCEPTUAL.....	167
Lectura 167	
Imaginación 167	
Creatividad 168	
Apoyo parental	168
Estrategia pedagógica.....	168
Texto escolar 169	
Producción de textos en el contexto escolar.....	169
Recursos literarios “el cuento”	169
El niño y la relación con el recurso literario.....	171
Perspectiva interdisciplinaria sobre la lectura en la población infantil.....	172
Retrospectiva Investigativa sobre la Lectura como Objeto de Estudio.	175
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	178
CAPÍTULO 9	181
AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA, FUNDAMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. MODALIDAD VIRTUAL DISTANCIA TRADICIONAL.....	181
RESUMEN.....	181
Desarrollo de la reflexión.....	182
Relación del modelo praxeológico y la autorregulación académica.....	182
Fases del enfoque praxeológico	184
EL DOCENTE COMO ACTOR IMPORTANTE EN EL DESARROLLO DE LA AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA.....	189
Relación entre la autorregulación y los estilos de aprendizaje	190
Guía para reconocerse un estudiante Autorregulado Académicamente.....	191
Links de interés sobre hábitos de aprendizaje	192
Acerca del Modelo curricular UNIMINUTO	192
Bienestar universitario.....	194

CONCLUSIONES.....	196
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	197
CAPÍTULO 10.....	200
LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA COMO MEJORAMIENTO DE LA AUTOESTIMA Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN POBLACIÓN VULNERABLE MENOR DE EDAD EN BUCARAMANGA.....	200
RESUMEN.....	200
INTRODUCCIÓN.....	202
Aspectos teóricos.....	204
METODOLOGÍA.....	209
RESULTADOS.....	211
Mejora de la autoestima desde la dimensión académica.....	212
Mejora de la autoestima en la dimensión familiar.....	213
CAPÍTULO 11.....	222
EL VACÍO CAMPO DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS EN EL CONTEXTO DE LA INDIA:.....	222
PARA LOS ALUMNOS QUE QUIEREN TRABAJAR DE GUÍA TURÍSTICO.....	222
RESUMEN:.....	222
ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS.....	223
LAS LENGUAS CON FINES ESPECÍFICOS: ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS.....	223
Principales centros donde aprender español en Nueva Delhi.....	225
• La Universidad de Jawaharlal Nehru.....	228
• La Universidad de Delhi.....	229
• La Universidad de Jamia Millia Islamia.....	230
Estudio empírico.....	231
Muestra del estudio.....	231
Análisis del cuestionario.....	231
REFLEXIONES FINALES.....	234
BIBLIOGRAFÍA.....	235

PRESENTACIÓN

A partir del acercamiento y reconocimiento entre los programas de las Licenciaturas de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO- Sede Bucaramanga (Pedagogía Infantil, Ciencias Naturales y Artes) y las Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés-Francés y la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad de Pamplona, se planteó la necesidad de unir esfuerzos para generar conocimiento en torno a las prácticas que venimos realizando como educadores, tanto en el ámbito privado y público universitario Colombiano como en el extranjero. Luego de importantes eventos de socialización investigativa quedó claro que es primordial sintetizar los ejercicios de reflexión individuales y colectivos en un producto editorial que muestre y demuestre el alcance y las implicaciones de las prácticas alternativas pedagógicas que venimos desarrollando institucionalmente y que proveen de sentido el hacer docente e investigativo.

Desde el mismo espíritu de cohesión y construcción de sinergias intelectuales y académicas, hemos hecho un aporte de reflexiones críticas que visibilicen las formas de acción metodológicas de investigar en el aula y las reflexiones epistemológicas derivadas de ellas, desde el amplio espectro de las diferentes disciplinas que asumen la pedagogía como su campo general de conocimiento. Como se puede ver, el lugar de encuentro o núcleo teórico interdisciplinar es la figura de los programas de Licenciatura, es decir, de lo pedagógico como el ejercicio de construcción de conocimiento en los espacios de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, se espera que los aportes desde la lingüística, la pedagogía infantil, las ciencias naturales, las lenguas extranjeras, las artes y demás disciplinas contribuyan a consolidar esas prácticas que están abriendo el espectro de significados y sentidos de la docencia y la investigación.

Claudia Judith Mosquera Muñoz,
Diego Fernando Silva Prada,
Saúl Ernesto García Serrano.

PRÓLOGO

Es de resaltar en nuestro país y en la región el trabajo de todos los profesores que en su vocación de investigadores realizan un esfuerzo, que me atrevo a llamarlo heroico, al tener la connotación de aportarle a la sociedad desde la educación, desde su quehacer cotidiano, que impulsado por una llama interna, buscan canalizar su ser, hacia la formación de personas, que en el concurso de la sociedad, nos permita mejorar las condiciones de vida de cada persona, de nuestras comunidades y de nuestra “casa común”.

De esta manera, profesores de la Universidad de Pamplona y de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto), se han unido para traernos este libro, que nos presenta un muy atractivo compendio de reflexiones e investigaciones en torno a prácticas pedagógicas contemporáneas, que desde lo teórico avanza a lo práctico, enriqueciendo al lector con experiencias muy profundas, muy reflexivas y a la vez muy prácticas, que le motiven como individuo y en el contexto de sus comunidades de aprendizaje, reflexiones y diálogos, hacia un mejoramiento en su quehacer profesional, profesoral e institucional.

Diego Fernando Silva Prada, Saúl Ernesto García Serrano, Beatriz Núñez Arce, Patricia Gutiérrez Ojeda y Nancy Johanna Martínez Rodríguez abren este trasegar conceptual con la sección En torno a lo teórico. Con el capítulo denominado Sobre la pedagogía decolonial como horizonte de acción crítica para las ciencias sociales se permitirá desarrollar la reflexión sobre un tema muy álgido, con muchos puntos de vista: el impacto en el desarrollo de nuestros pueblos latinoamericanos por la influencia de Europa y Norte América y del sistema social y económico del capitalismo, con una muy interesante reflexión y propuesta, la pedagogía decolonial, para la educación y, sobre todo, las prácticas pedagógicas en clave liberadora.

Continúa el capítulo titulado El proceso educativo: una transformación humana y solidaria desde la perspectiva dialógica de la educación virtual y a distancia en el que María Eugenia Londoño nos motiva una profunda reflexión sobre el diálogo entre currículo, pedagogía y didáctica para la transformación humana y solidaria del proceso educativo, pasando por la exigencia que las demandas ocupacionales tienen respecto a competencias personales, habilidades blandas y características de personalidad, además de toda la formación especializada y disciplinar. Se puede disfrutar una crítica muy interesante que compartimos como profesores, como miembros de una sociedad, cuando María Eugenia nos desafía con la paradoja que aplicamos pedagogías propias del siglo XIX, con contenidos del siglo XX y estudiantes de nuevo siglo XXI.

Conduciendo la reflexión anterior, resalta la importancia de la investigación y la formación profesoral para el desarrollo de esta función sustantiva. Doris Vanegas Vanegas, Jairo Samuel Becerra Riaño y Jacipt Alexander Ramón Valencia, en *La formación investigativa del docente* desarrollan una ruta muy elaborada, invitando a los docentes, como lo mencionan, que su formación y desarrollo del rol de docente investigador potencializará la realización profesoral, personal y contribuirá de manera significativa en los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula. Finalmente, el capítulo aborda de manera muy rigurosa y práctica el proceso de investigación, el cual contribuye directamente, como estrategia pedagógica, a la educación de calidad.

Los profesores Patricia Gutiérrez Ojeda, Eduard Anderson Rincón, Laura Patricia Amaya Díaz y Diego Fernando Silva Prada en el capítulo titulado *La comprensión lectora y su influencia en el aprendizaje* nos presentan una importante reflexión sobre la competencia lectora de nuestros estudiantes y su implicación para un buen desarrollo de proyecto académico en la educación superior. Partiendo de un rigurosa y sintética contextualización de lo que implica el proceso lector, presentan como marco de referencia los resultados del país en las pruebas PISA, en las cuales el desempeño de Colombia aún es muy básico, denotando las importantes brechas y desafíos nuestro sistema educativo y nuestra sociedad. De esta manera, se profundiza en la validez y potencialidad que, como profesores y ciudadanos, en el contexto en el que nos encontremos, atendamos el desafío de mejorar nuestras didácticas, pedagogías y estrategias para mejorar el desarrollo de la competencia lectura de nuestros educandos que permitan en ellos, como lo presentan nuestros autores, vivirla “para aprender, para pensar y para disfrutar”.

La investigadora Sandra Maritza Moreno Cardozo muestra en *El lugar del maestro en las transformaciones curriculares*, mediadas por la escritura académica una valiosísima y muy rigurosa investigación que aborda, desde un caso específico en un colegio privado, un tema importantísimo: cómo la escritura académica afrontada por los profesores en la educación básica secundaria impacta el acto educativo, que si bien, con todas las implicaciones del sistema y desarrollo educativo, en el contexto de la sociedad de la información, tiene un potencial impresionante, para que los docentes, desafiando los paradigmas, aborden el currículo generando espacios para que sus educandos y ellos mismos tengan la posibilidad de producir conocimiento, siendo determinante que el profesor desarrolle las funciones de la escritura académica y su potencia como herramienta epistémica, permitiendo la formación de profesionales reflexivos, presentando así, una propuesta que permita resignificar la escritura académica a través del currículo y resaltando la importancia de las comunidades de práctica y aprendizaje para la innovación, evaluación y generación de los cambios requeridos.

Iniciando la sección, “En torno a lo práctico”, se encuentra un primer capítulo de la investigadora Claudia Judith Mosquera, titulado *El bilingüismo en la formación de educadores infantiles*. Claudia presenta un muy riguroso estado del arte y compendio de

estrategias recientes en la enseñanza de lenguas extranjeras. Posteriormente expone la investigación realizada, que permite también evidenciar la importancia para la comunidad de los espacios de práctica que despliega la Universidad de Pamplona para los maestros en formación con la estrategia del trabajo social, en este caso para la enseñanza del idioma inglés. Un capítulo muy interesante, disfrutaremos la lectura de las prácticas pedagógicas que nos comparte Claudia, y sobre todo, se tendrá la oportunidad de generar reflexiones y propuestas, para enriquecer nuestras estrategias formativas.

Continuando en torno a lo práctico encontramos un capítulo que también tendrá al lector muy conectado con su contenido y no le permitirá levantarse hasta terminarlo. El texto titulado Importancia de la producción oral de textos narrativos basados en el recurso literario del cuento, en niños, con apoyo del docente en el proceso de redacción a partir de su creatividad, de Pablo Lleral Lara Calderón, Ruth Elena Cordero Rodríguez, Andrea Juliana Rueda Salazar, José Vicente Portilla Martínez y Oscar Aguilera, se abordan diferentes investigaciones que soportan la importancia que tiene en el desarrollo de los niños, la lectura y la escritura, la cuales deben ser fomentadas y desarrolladas en concierto entre los centros educativos y los hogares de los niños. De esta manera, los autores logran presentar una muy atractiva colección de investigaciones que evidencian la posibilidad y la potencialidad, que tienen la lectura y la escritura creativa, en la formación de los niños a temprana edad, basada en la imaginación infantil y utilizando diferentes recursos literarios, para dinamizar toda la vida los procesos académicos de sus ciclos de formación y aumentar la eficacia en la apropiación y generación de conocimientos.

Los profesores Patricia Gutiérrez Ojeda, Laura Patricia Amaya Díaz y Eduard Anderson Rincón presentan Autorregulación académica, fundamento de la educación superior. modalidad virtual distancia tradicional. Investigación aplicada sobre la autorregulación académica en los estudiantes de Uniminuto que desarrollan su proceso académico en la modalidad virtual distancia. Una investigación descriptiva con sus conclusiones sobre autorregulación académica, motivación y auto concepto académico, con importantes reflexiones que serán de utilidad en nuestros espacios académicos y de formación, sobre cómo evitar el bajo rendimiento, eficaces hábitos de aprendizaje y abordaje en los momentos de desconcierto académico.

En la práctica pedagógica como mejoramiento de la autoestima y el rendimiento académico los investigadores Luz Stella Rueda Prada, Saúl Ernesto García Serrano, Diego Fernando Silva Prada y Oscar Javier Zambrano Valdivieso nos comparten una investigación de diseño transeccional descriptivo, que nos llena de esperanza y nos genera resonancia en nuestra vocación de docentes y pedagogos, al presentar su caso específico de investigación en una institución educativa con niños pertenecientes a básica primaria entre 5 y 14 años. Los autores, muy cuidadosos de la metodología de investigación, logran evidenciar la evolución favorable del rendimiento académico, a través de las acciones pedagógica que mejoran la autoestima. De esta manera y

haciendo alusión a uno de los autores citados por nuestros investigadores, Wilber (1995), apreciamos la autoestima como base para el desarrollo humano, y nos alienta en nuestra capacidad, posibilidad y responsabilidad, como formadores de impactar positivamente la autoestima de nuestros educandos, y permítame apreciado lector ir más allá, impactar positivamente la autoestima no solo de nuestros estudiantes, sino de todas las personas con las que interactuamos, lo cual sin duda profundizará la huella y el impacto social, que podemos brindar a nuestra humanidad.

El libro cierra sus capítulos, en torno a lo práctico, con un trabajo aplicado a la enseñanza del español con fines específicos en la India en el contexto de la industria del turismo. Una investigación muy interesante al hacer una revisión del abordaje que tienen los centros de enseñanza del español como segunda lengua en la India, esto ante la necesidad y oportunidad de trabajo, que generan el creciente número de turistas de habla hispana en este país. Con el trabajo del profesor Abdul Rehman también podemos generar ideas sobre posibilidades de emprendimientos, que se puedan impulsar a través de nuestros egresados o estudiantes desde la perspectiva de la proyección social, ofreciendo estos servicios de enseñanza del español con fines específicos, y que, a través de las tecnologías de la información, potencializadas con ocasión de la pandemia vivida a partir de 2020, tengan un alcance global.

Qué importantes estos proyectos académicos, donde las instituciones de Educación Superior, públicas y privadas, como lo son en este caso, unen sus esfuerzos, para lograr importantes obras como la aquí presente, que contribuye, sin duda alguna, a la evolución y al mejoramiento de la educación como servicio esencial para el desarrollo de la sociedad.

No se necesitan muchas líneas para contextualizar la necesidad que tiene nuestro país de evolucionar como sociedad, indicadores, que con sus imperfecciones, nos retratan la brecha entre la vida diaria y la vida digna de las personas y de las comunidades, nos permiten evidenciar la importancia de la educación como factor clave para mejorar las dinámicas de desarrollo, y que contrasta con indicadores de cómo vamos en educación, por ejemplo en los análisis de los resultados de las pruebas PISA, en los cuales, se evidencia que en las diferentes competencias analizadas, no tenemos desempeños favorables aún como sociedad.

De esta manera, proyectos académicos materializados como productos de investigación y que el lector tiene ante sí nos llenan de esperanza, nos permiten identificar que sí hay caminos, que los cambios sí se están dando, y sobre todo, que nuestra masa crítica de personas que se preocupan y gestan el desarrollo de la sociedad, los profesores, están reaccionando y evolucionando, hacia el rol crítico que viabiliza la formación de las nuevas generaciones y el llamado de las generaciones actuales, al cambio que requerimos urgentemente como sociedad.

Sin más preámbulo, doy paso al lector, al estudiante, al profesional, al profesor y al investigador para que se adentre e inicie su recorrido en torno a estas prácticas pedagógicas contemporáneas, para que junto con los autores aborde las reflexiones pedagógicas y epistemológicas, que sin duda le llevarán a enriquecer su práctica y su impacto social.

Jorge Darío Higuera Berrio
Vicerrector Uniminuto - Santanderes



ENTORNO A LO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

SOBRE LA PEDAGOGÍA
DECOLONIAL
COMO HORIZÓNTE
DE ACCIÓN CRÍTICA
PARA LAS CIENCIAS SOCIALES

CAPÍTULO 1

SOBRE LA PEDAGOGÍA DECOLONIAL COMO HORIZÓNTE DE ACCIÓN CRÍTICA PARA LAS CIENCIAS SOCIALES

Diego Fernando Silva Prada¹, Saúl Ernesto García Serrano², Beatriz Núñez Arce³, Patricia Gutiérrez Ojeda⁴, Nancy Johana Martínez Rodríguez⁵

RESUMEN

En este capítulo se reflexiona sobre la necesidad de asumir el enfoque cualitativo crítico decolonial, desde los aportes del grupo Modernidad/colonialidad. Se empieza por señalar el énfasis conservador desde el que comenzaron las Ciencias Sociales en el siglo XIX, como una apuesta científicista eurocéntrica que es replicada por los países periféricos y semi periféricos. Luego, se lleva a cabo la crítica al eurocentrismo desde lo cultural, lo económico, lo político y, especialmente, lo epistemológico, reconstruyendo los argumentos en contra de la colonialidad del saber y de cómo ésta atraviesa la lógica de las instituciones universitarias en América Latina. Finalmente, se pasa al aspecto propositivo de entender la propuesta de la decolonialidad del saber en su dimensión pedagógica como horizonte de praxis crítica.

Palabras claves: Colonialismo, decolonialidad, pedagogías críticas, Ciencias Sociales.

¹ Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad de Caldas, Manizales. Magíster en Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (UAM-I), México. Doctor en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Argentina. Docente del programa de Licenciatura en Educación Infantil, Uniminuto, Bucaramanga.

² Profesor investigador de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto), Bucaramanga, Colombia; acreditado ante el Departamento de investigación en Colombia-Colciencias. Estudios Eclesiásticos de Filosofía y Teología, Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas (Universidad Santo Tomás); Especialista en Educación y Orientación Sexual (Universidad Manuela Beltrán), Especialización en Docencia Universitaria (Universidad Santo Tomás); Master en Bioética, Master en Matrimonio y familia (Pontificia Universidad Lateranense-Pontificio Instituto Juan Pablo II-Roma).

³ Licenciada en Educación Básica con énfasis en Educación Artística, UNIMINUTO, Bogotá. Fotógrafa experimental de la Escuela Bonaerense de Fotografía, La Plata, Argentina. Estudiante de la Maestría en Semiótica de la Universidad Industrial de Santander (UIS).

⁴ Docente Investigadora Tiempo Completo Corporación Universitaria Minuto de Dios del programa Licenciatura en Pedagogía Infantil. Licenciada en Educación Pre-escolar UNAB, Especialista en Educación con Nuevas Tecnologías UNAB, Especialista en Docencia Universitaria Centro de Educación Militar CEMIL, Maestra en Educación con énfasis en procesos de enseñanza y aprendizaje Tecnológico de Monterrey, Magister en Educación Corporación Universitaria Minuto de Dios. Grupo de Investigación QUANTUM.

⁵

INTRODUCCIÓN

El principal objetivo de este trabajo reflexivo es dar a conocer una perspectiva teórica conceptual y, a la vez, un enfoque metodológico de trabajo que desde hace un poco más de veinte años ha venido consolidándose en América Latina y el Caribe, como una veta dentro de los estudios críticos en las Ciencias Sociales, esto es, el horizonte decolonial latinoamericano en tanto que posibilidad de significación dentro de los programas de licenciaturas y de las prácticas pedagógicas que realizamos cotidianamente.

Esta perspectiva amplía y profundiza lo que se trabaja en las academias tradicionales de la mayoría de las facultades de educación y ciencias sociales en la región a partir de los formatos de investigación científica cuando se habla del enfoque cualitativo de investigación. Hay que aclarar que lo cualitativo se define a partir de la intencionalidad con la que se llevan a cabo los proyectos de investigación y la perspectiva (epistemológica) o cosmovisión implícita con la que se construye el conocimiento y, como lo mostraron Páramo y Otálvaro (2006), no debe ser confundida con los instrumentos de recolección de información, es decir, con las herramientas de obtención y análisis de los datos. De esta manera, se parte de la siguiente definición de investigación o enfoque cualitativo:

El conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado, en la cual, los valores median o influyen la generación del conocimiento; lo que hace necesario “meterse en la realidad”, objeto de análisis, para poder comprenderla tanto en su lógica interna como en su especificidad. La subjetividad y la intersubjetividad se conciben, entonces, como los medios e instrumentos por excelencia para conocer las realidades humanas y no como un obstáculo para el desarrollo del conocimiento (Sandoval Casilimas, 2002, p. 29).

Así, cuando se desarrolla una investigación cualitativa, se está queriendo alcanzar la explicación y comprensión interna de un fenómeno o problema específico, no comprobar o describir una relación de causa y efecto para defender una hipótesis que a la vez deje en pie una ley o un conjunto de leyes; implica una aceptación de valores en juego desde los cuales el investigador interpreta la realidad. Lo que verdaderamente importa en el enfoque cualitativo es la particularidad del fenómeno de estudio elegido, no su generalidad o la intención de aplicar la falsabilidad a una ley.

Ahora bien, cuando se habla, a su vez, del trabajo desde la perspectiva crítica, se incluyen los anteriores elementos epistemológicos (particularidad, comprensión, participación, intersubjetividad, no neutralidad valorativa, dialéctica sujeto-objetos de conocimiento), pero se amplía la intencionalidad del ejercicio de construcción del conocimiento. Éste implica, como lo afirman Hernández, Fernández y Baptista (2014):

comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculadas a un ambiente (grupo, programa, organización o comunidad) [...] se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para proyectos, procesos y reformas estructurales [...] pretende, esencialmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad social (social, educativa, económica, administrativa, etc.) y que las personas tomen conciencia de su papel en este proceso (p. 496).

Entonces, con la perspectiva o enfoque crítico se está teniendo una intencionalidad de comprender para transformar ese problema que ha abierto el horizonte de la construcción de conocimiento. De origen marxista, este enfoque recupera la actitud de crítica al sistema de contradicciones capitalista, para actualizar la tarea transformadora del saber. Y la transformación significa en las coordenadas del enfoque crítico el mejoramiento de una situación problema, la resolución de la contradicción, el.

Antes de comenzar el desarrollo de la argumentación hay que aclarar que cuando hablamos de las Ciencias Sociales estamos refiriéndonos al conjunto de saberes que en el siglo XIX se consolidaron como disciplinas científicas. Las 5 principales disciplinas fueron: Economía, Historia, Sociología, Antropología y Psicología. Otras disciplinas se construyeron a la sombra del ejemplo dado por éstas, tales como la ciencia política, la Administración de empresa y la Pedagogía. Todas ellas queriendo ser legítimos saberes científicos (Wallerstein, 1996). La exposición irá, por lo tanto, de lo general a lo particular, viendo cómo esa gran matriz llamada Ciencias Sociales se fue consolidando desde unos patrones y fundamentos, abarcando a lo pedagógico y, finalmente, cómo podemos dimensionar un trabajo pedagógico desde la alternativa crítica denominada con el apellido de decolonial.

2. DESARROLLO

2.1 EL DOBLE ORIGEN DE LAS CIENCIAS SOCIALES: DE LO CONSERVADOR A LO REVOLUCIONARIO

La doble hélice del origen de las Ciencias Sociales señala que éstas fueron un esfuerzo por: a) consolidar la sociedad industrial capitalista naciente en la Europa de los siglos XVIII y XIX o b) intentar superar tal sociedad mediante la crítica y la transformación de las contradicciones del capitalismo. En otras palabras, desde sus inicios sociológicos, las Ciencias Sociales tomaron parte, de manera bastante política, subjetiva y poco neutral a pesar de su enunciación científicista, por ser legitimadoras y defensoras del nuevo orden burgués o por apartarse del nuevo sistema de creación de la riqueza y deslegitimarlo, mostrando sus inequidades, injusticias y prácticas deshumanizantes⁶.

Así mismo, las Ciencias Sociales han sido un producto que se generó en los países que llevaron adelante el proceso de la industrialización moderna: Inglaterra, Francia, Italia, Alemania y Estados Unidos (Wallerstein, 1996). Como lo afirma Trouillot en su texto *Transformaciones globales* (2003), éstas son un producto de las sociedades Noratlánticas donde se fueron gestando estas narrativas científicistas que conocemos como disciplinas y que van formando poco a poco una geopolítica del conocimiento. Digo esto para hacer énfasis en que las Ciencias Sociales tienen un anclaje particular y son promovidas hasta llegar a ser asumidas por el resto de naciones del mundo, universalizando una bien particular forma de conocimiento y de cosmovisión. El rasgo de universalidad de este tipo de saber es un resultado y no el comienzo del proceso; lleva implícito la lucha por imponer una visión sobre otras visiones, los procesos de ampliación de metodologías y de objetos de estudio.

De esta manera, las universidades se convirtieron en los nichos principales donde los discursos sociales se llegaron a legitimar y adquirir valor y reconocimiento como ciencias. Instituciones que, recordemos, tienen las mismas estructuras burocráticas jerárquicas medievales de mando y obediencia, pero que se reconstituyeron bajo la égida de lo científico. Esto significó que las diferentes disciplinas sociales tuvieron que disputarse un lugar al interior de las instituciones universitarias, con el fin de conseguir recursos para la investigación y el desarrollo de teorías. Como lo afirma el filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez: “El conocimiento institucionalizado esconde una lucha feroz entre diferentes actores por la obtención de un determinado tipo de capital” (2007, p. 80). Lucha por puestos burocráticos, por visibilidad comunitaria académica, por reconocimiento científico, por capital cultural.

⁶ Ver por ejemplo la obra del conde de Saint-Simón o del mismo Augusto Comte, de Edmund Burke o de Chateaubriand, para corroborar su carácter conservador, en algunos casos procapitalista en otros casos anticapitalista pro-medieval. Por el otro lado del espectro ideológico, las obras de Carlos Marx, Friedrich Engels y los anarquistas como Bakunin y Kropotkin son ejemplo del intento de fundar el saber social como superación del capitalismo.

En la mayoría de los casos disciplinares (economía, sociología e historia), la defensa conservadora por el nuevo régimen burgués capitalista terminó convirtiéndose en la autolegitimación y defensa del lugar del conocimiento científico universitario frente a otros tipos de conocimiento. En todo este proceso, la lucha por ser saberes científicos implicó el dejar a un lado todo otro tipo de saberes no científicos, carentes de validez epistemológica: saberes ancestrales, saberes comunitarios, saberes campesinos e indígenas, que representaron el atraso y lo contrario a la modernidad Noratlántica progresista. Se puede denominar este proceso como de reducción de la diversidad epistemológica, ontológica y social. A pesar de la consolidación de lo científico y en contravía de ésta, la modernidad ha significado el empobrecimiento de la diversidad de discursos y cosmovisiones. La ganancia en profundidad y exactitud científica, de un lado, llevó a la pérdida, por otro lado, del espectro epistemológico y el horizonte de los saberes.

2.2 EL CONTEXTO SISTEMA-MUNDO Y SUS IMPLICACIONES EPISTEMOLÓGICAS

El mundo se volvió sistema a partir de la generalización de los modos capitalistas de explotación laboral, generación de riquezas y construcción de conocimientos. Pero, ¿cómo se dio todo este largo proceso? A partir de diferentes niveles entrecruzados de violencia de distinto tipo: epistémica, cultural, económica y religiosa. Estos procesos de largo aliento secular pueden ser sintetizados en la primera premisa de la que parten la mayoría de los representantes del grupo modernidad/colonialidad, como Anibal Quijano, Edgardo Lander, Ramón Grosfoguel, Enrique Dussel y Walter Mignolo, y es que sin la colonialidad hubiese sido imposible la modernidad. Esto quiere decir, nada más y nada menos que la modernidad no está fundamentada en los ideales de la justicia, los derechos humanos, la autonomía del sujeto y la racionalidad del sistema; sino que, por el contrario, ese proyecto moderno está construido desde las bases coloniales de la violencia sintetizada en el saqueo, la imposición cultural y las economías de enclave. Esa cara oscura que a veces aparece y es denunciada por algunos ha sido consubstancial y estructural al proyecto moderno de libertad, igualdad y fraternidad, al proyecto progresista de la modernidad.

Sin embargo, para la perspectiva decolonial crítica, este macro proceso de lo colonial no solo va o abarca temporalmente del supuesto “descubrimiento de América” en el siglo XV hasta los procesos independentistas en los siglos XIX y XX. Como bien lo dijo Boaventura de Sousa Santos: “El fin del colonialismo político no significó el fin del colonialismo en las mentalidades y subjetividades” (2010, p. 12).

El supuesto tránsito que significó el asumir los regímenes republicanos en toda América fue una nueva vuelta de tuerca del poder del sistema-mundo capitalista, donde las nuevas élites de los países reprodujeron la lógica colonial al interior de las comunidades liberadas

del yugo español, inglés y portugués. Lo que se ha llamado como el nuevo colonialismo interno, post-independencias políticas, “no es solo ni principalmente una política de Estado, es una gramática social muy vasta que atraviesa la sociabilidad, el espacio público y el espacio privado, la cultura, las mentalidades y las subjetividades” (De Sousa Santos, 2014, p. 30).

Más allá de la cuestión de la ocupación territorial de un Estado sobre otro, lo que importa acá es la lógica o como lo dice De Sousa Santos, la gramática social, la estructura de dominación cultural que reproduce las diferencias, las rupturas y los desequilibrios entre la metrópoli y las periferias. Las elites criollas latinoamericanas sustituyeron a la vieja élite virreinal europea, pero no sustituyeron la gramática de dominación, más amplia y profunda que los sobrepasaba a éstos y a aquellos.

Los patrones de poder continuaron su curso histórico en el afán por convertir a las naciones periféricas en modernas, avanzadas, blancas y científicas: fieles copias de las sociedades europeas. Como se puede ver, con esta manera de entender las relaciones entre Estados-nación se cimienta la concepción eurocéntrica, en la que el centro de la historia universal es Europa y el resto se encuentra a la saga, tratando de llegar a ser como Europa: modelo y matriz original social del sistema.

El eurocentrismo se convierte en uno de los elementos fundantes más importantes de esta colonialidad extendida durante los siglos XIX, XX y XXI. Específicamente Francia, Inglaterra y Alemania han sido los espejos donde los distintos países de América Latina se han visto y comparado o se han tratado de ver reflejados. En esta medida y como lo dijo G.W.F Hegel, estas periferias han carecido de historia propia (Hegel, 1991), de una historia universal en clave de elevación abstracta del espíritu que se realiza finalmente en Alemania, en la filosofía especulativa dialéctica que él mismo encarnó.

Accedemos de esta forma a la definición que da Anibal Quijano sobre lo que es la colonialidad:

Uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala societal (Quijano, 2000).

El eurocentrismo es realmente una forma velada de reproducir esa clasificación racial/étnica de la población mundial, donde hay una naturalización de la diferencia jerárquica y donde se ve como normal y cotidiano, por ejemplo, el desprecio por lo campesino, lo indígena u originario, al ser sinónimo de exotismo bárbaro y de atraso. Eurocentrismo racista y racializador, productor de ciudadanos de primera, segunda y

tercera clase. Racialización que aún hoy impera en la vieja Europa y que algunas comunidades latinoamericanas replican con el afán de limpiar su “sangre” y llegar a ser mestizos casi blancos. La clasificación racial naturalizada opera en la mente y en los lazos sociales que nos constituyen como sociedades modernas y la modernidad consiste en esa producción y ordenamiento ontológico desde la diferencia colonial.

Ahora bien, en cuanto al aspecto epistemológico del conocimiento, la colonialidad opera en esa línea de la que ya había hablado al principio de este texto y es en la materialización de los saberes científicos, en lo que se denomina como el cientificismo. Las Ciencias Sociales han sido y siguen siendo parte fundamental de la matriz colonial del saber, aceptando las jerarquías de conocimiento a partir del baremo de lo científico. Pero, ¿cuáles han sido las representaciones que se han hecho dominantes en esta matriz de saber/poder colonial? Han sido fundamentalmente tres: A) La idea de un tiempo lineal y progresivo (la modernidad es sinónimo de progreso ilimitado); b) La idea o representación de un espacio mundial jerarquizado (Norte-Sur) con sus respectivos grados de valoración y subvaloración, c) La ciencia como el único conocimiento legítimo dentro de las academias universitarias, y finalmente, d) La naturalización de a), b) y c), es decir, el reforzamiento y la aceptación como principios no negociables o dogmas de las anteriores representaciones epistemológicas y ontológicas.

2.3 LA COLONIALIDAD DEL SABER Y LA UNIVERSIDAD

Los resultados derivados de esta forma de entender el conocimiento como ciencia son múltiples: lo primero es que las universidades se convierten en centros de monopolización del conocimiento y de validación del conocimiento que es aceptado dentro de éstas: nuevos-viejos clubes de reconocimiento académico; circuitos de dinamización de saberes expertos. Sin embargo, desde una perspectiva crítica debe dudarse de la objetividad que conlleva todo el proceso de construcción de las ciencias. Como lo dijo Habermas (1965), sin interés no es posible ningún conocimiento y esto aplica a las ciencias especialmente. Los intereses son inclinaciones subjetivas que intentan probar una verdad, la cual se debe comprender como particular, es decir, toda verdad implica un proceso en el que pasa de lo particular a lo universal, borrando su particularidad, mostrándose como universal, cuando realmente no lo es (Trouillot, 2003).

Conocimiento subjetivo socializado y reconocido por la comunidad académica.

Lo segundo es que sobreviene una subalternización o invisibilización de los saberes, representaciones otras y memorias/narrativas diversas que quedan por fuera de las academias. El cerramiento implícito de lo que es o no válido implica un afuera que se significa como silencio cultural. Por ejemplo, solo hasta ahora, siglo XXI, los saberes médicos ancestrales de diferentes pueblos originarios de América Latina empiezan a ser visibilizados por la medicina tradicional, empiezan a ser aceptados con un contenido de verdad y eficacia. Formas de relación con la tierra empiezan a respetarse en medio de la

crisis medio ambiental, aceptándose perspectivas biocéntricas que rompen con el antropocentrismo clásico de la visión judeocristiana capitalista.

El tercer aspecto derivado de la colonialidad del saber es el analfabetismo monocultural que intenta borrar la diversidad de culturas que están tanto adentro como afuera de Europa; ésta se va volviendo poco a poco más culturalmente homogénea. La homogeneidad se puede ver expresada en la repetición de las experiencias que los sujetos y las comunidades experimentan en la vida cotidiana: felicidad estandarizada en los moldes de la globalización económica contemporánea: turismo, redes sociales, programas de televisión, imágenes, instituciones culturales y tiempos de trabajo y descanso vividos y experimentados exactamente con el mismo sentido en todos los países de la tierra. Objetivos y fines de las vidas que está enmarcados en el exitismo mercantil y la visibilidad en las redes sociales. Todo esto está cercano a lo que Herbert Marcuse denominó con el concepto de hombre unidimensional (1985), un ser humano aplanado por las fuerzas sociales totalitarias que le dicen cómo conseguir la “plenitud”, que le dicen cómo comportarse correctamente en sociedad.

Así:

En virtud de la manera en que ha organizado su base tecnológica, la sociedad industrial contemporánea tiende a ser totalitaria. Porque no es solo totalitaria una coordinación política terrorista de la sociedad, sino también una coordinación técnico-económica no-terrorista que opera a través de la manipulación de las necesidades por intereses creados, impidiendo por lo tanto el surgimiento de una oposición efectiva contra el todo (Marcuse, 1985, p. 33).

Y los que habitamos los espacios de las academias universitarias sabemos que éstos centros de sociabilidad, muchas veces, han reproducido la lógica totalitaria de la colonialidad globalizada. Las instituciones privadas y públicas, en el nivel de posgrado, se han plegado a los dictámenes del capital:

Decimos que la universidad se factoriza, es decir, se convierte en una universidad corporativa [...] en una empresa capitalista que ya no sirve más al progreso material de la Nación ni al progreso moral de la humanidad, sino a la planetarización del capital (Castro-Gómez, 2007, p. 83).

Esa universidad corporativa dice promover el pensamiento crítico, pero la verdad es que hoy vemos a casi todas las instituciones de educación superior competir acríticamente por quedar en los niveles más altos de los rankings mundiales que miden la competitividad de éstas; vemos cómo los administradores educativos se rasgan las vestiduras por publicar en índices internacionales; asumen acríticamente un pobre bilingüismo anglosajón como criterio de cientificidad único y se discrimina a los docentes que no vengán al país con

títulos de posgrados obtenidos en Estados Unidos o Europa. En muchos casos tenemos universidades, como dice Castro-Gómez, que no promueven el mejoramiento moral de la humanidad con un horizonte amplio y humanista, sino que se piensan como instituciones de aprovisionamiento de recursos técnicos y tecnológicos para sacar al mercado sujetos obedientes y dóciles que sirvan a las necesidades del mercado industrial. Unas universidades que, en gran parte, no piensa los fines sociales, pues estos parecen estar ya dados por eficiencia y por los estándares internacionales de calidad; que están centradas en la lógica totalitaria de lo burocrático administrativo y que las funciones principales o substantivas parecen quedar subordinadas al poder burocrático del informe, a la gestión y a los interminables procesos de acreditación de alta calidad.

Muchas universidades en América Latina se autoafirman como transformadoras, pero la verdad es que solamente se están promoviendo como centros de formación de nuevos capitalistas, con cada vez más herramientas tecnológicas para sacar provecho de su posición privilegiada, en sociedades donde a duras penas el 50 % de la población tiene acceso a formación universitaria y otro 50% llega a terminar sus estudios en este nivel. Es decir, las instituciones universitarias terminan siendo las formadoras de esas nuevas élites que repiten acríticamente, muchas veces ahistóricamente un saber neocolonial.

2.4 ¿QUÉ ENSEÑAR? PEDAGOGÍA DECOLONIAL

Los resultados derivados de esta forma de entender el conocimiento como ciencia son múltiples: lo primero es que las universidades se convierten en centros de monopolización del conocimiento y de validación del conocimiento que es aceptado dentro de éstas: nuevos-viejos clubes de reconocimiento académico; circuitos de dinamización de saberes expertos. Sin embargo, desde una perspectiva crítica debe dudarse de la objetividad que conlleva todo el proceso de construcción de las ciencias. Como lo dijo Habermas (1965), sin interés no es posible ningún conocimiento y esto aplica a las ciencias especialmente. Los intereses son inclinaciones subjetivas que intentan probar una verdad, la cual se debe comprender como particular, es decir, toda verdad implica un proceso en el que pasa de lo particular a lo universal, borrando su particularidad, mostrándose como universal, cuando realmente no lo es (Trouillot, 2003).

Conocimiento subjetivo socializado y reconocido por la comunidad académica.

Lo segundo es que sobreviene una subalternización o invisibilización de los saberes, representaciones otras y memorias/narrativas diversas que quedan por fuera de las academias. El cerramiento implícito de lo que es o no válido implica un afuera que se significa como silencio cultural. Por ejemplo, solo hasta ahora, siglo XXI, los saberes médicos ancestrales de diferentes pueblos originarios de América Latina empiezan a ser visibilizados por la medicina tradicional, empiezan a ser aceptados con un contenido de verdad y eficacia. Formas de relación con la tierra empiezan a respetarse en medio de la

crisis medio ambiental, aceptándose perspectivas biocéntricas que rompen con el antropocentrismo clásico de la visión judeocristiana capitalista.

El tercer aspecto derivado de la colonialidad del saber es el analfabetismo monocultural que intenta borrar la diversidad de culturas que están tanto adentro como afuera de Europa; ésta se va volviendo poco a poco más culturalmente homogénea. La homogeneidad se puede ver expresada en la repetición de las experiencias que los sujetos y las comunidades experimentan en la vida cotidiana: felicidad estandarizada en los moldes de la globalización económica contemporánea: turismo, redes sociales, programas de televisión, imágenes, instituciones culturales y tiempos de trabajo y descanso vividos y experimentados exactamente con el mismo sentido en todos los países de la tierra. Objetivos y fines de las vidas que está enmarcados en el exitismo mercantil y la visibilidad en las redes sociales. Todo esto está cercano a lo que Herbert Marcuse denominó con el concepto de hombre unidimensional (1985), un ser humano aplanado por las fuerzas sociales totalitarias que le dicen cómo conseguir la “plenitud”, que le dicen cómo comportarse correctamente en sociedad. Así:

En virtud de la manera en que ha organizado su base tecnológica, la sociedad industrial contemporánea tiende a ser totalitaria. Porque no es solo totalitaria una coordinación política terrorista de la sociedad, sino también una coordinación técnico-económica no-terrorista que opera a través de la manipulación de las necesidades por intereses creados, impidiendo por lo tanto el surgimiento de una oposición efectiva contra el todo (Marcuse, 1985, p. 33).

Y los que habitamos los espacios de las academias universitarias sabemos que éstos centros de sociabilidad, muchas veces, han reproducido la lógica totalitaria de la colonialidad globalizada. Las instituciones privadas y públicas, en el nivel de posgrado, se han plgado a los dictámenes del capital:

Decimos que la universidad se factoriza, es decir, se convierte en una universidad corporativa [...] en una empresa capitalista que ya no sirve más al progreso material de la Nación ni al progreso moral de la humanidad, sino a la planetarización del capital (Castro-Gómez, 2007, p. 83).

Esa universidad corporativa dice promover el pensamiento crítico, pero la verdad es que hoy vemos a casi todas las instituciones de educación superior competir acriticamente por quedar en los niveles más altos de los rankings mundiales que miden la competitividad de éstas; vemos cómo los administradores educativos se rasgan las vestiduras por publicar en índices internacionales; asumen acriticamente un pobre bilingüismo anglosajón como criterio de cientificidad único y se discrimina a los docentes que no vengán al país con títulos de posgrados obtenidos en Estados Unidos o Europa. En muchos casos tenemos universidades, como dice Castro-Gómez, que no promueven el mejoramiento moral de la

humanidad con un horizonte amplio y humanista, sino que se piensan como instituciones de aprovisionamiento de recursos técnicos y tecnológicos para sacar al mercado sujetos obedientes y dóciles que sirvan a las necesidades del mercado industrial. Unas universidades que, en gran parte, no piensan los fines sociales, pues estos parecen estar ya dados por eficiencia y por los estándares internacionales de calidad; que están centradas en la lógica totalitaria de lo burocrático administrativo y que las funciones principales o substantivas parecen quedar subordinadas al poder burocrático del informe, a la gestión y a los interminables procesos de acreditación de alta calidad.

- A. Muchas universidades en América Latina se autoafirman como transformadoras, pero la verdad es que solamente se están promoviendo como centros de formación de nuevos capitalistas, con cada vez más herramientas tecnológicas para sacar provecho de su posición privilegiada, en sociedades donde a duras penas el 50 % de la población tiene acceso a formación universitaria y otro 50% llega a terminar sus estudios en este nivel. Es decir, las instituciones universitarias terminan siendo las formadoras de esas nuevas élites que repiten acríticamente, muchas veces ahistóricamente un saber neocolonial.

3. CONCLUSIONES

El hacer consciencia de cómo fue constituida la matriz del conocimiento en el que históricamente estamos culturalmente ubicados es ya una manera de tratar de cambiar los elementos políticos e ideológicos que se juegan en las disciplinas en las que nos hemos formados como sujetos. Esta consciencia señala el relativismo de todo el discurso cientificista-positivista y objetivo, ubicándolo en sus coordenadas particulares y específicas, dentro de un proyecto de modernidad que muestra su cara más colonial en nuestros días.

La perspectiva de trabajo decolonial de las Ciencias Sociales y de la pedagogía, concretamente, afirma que para América Latina es conveniente no ser eurocéntricos y relativizar el papel histórico cultural de las sociedades dominadoras como estrategia de recuperación de la riqueza de las comunidades que han existido desde antes de la ocupación territorial y la conquista del continente americano. Como lo dice Enrique Dussel (1980), es absolutamente necesario transformar la educación desde los contenidos que se enseñan, y no solo quedarnos en la reforma educativa que se centra obsesivamente en las formas y en la cuestión de la evaluación.

Es posible una educación alternativa si se entiende la importancia de la crítica sistemática al conjunto de verdades que están afianzadas en los intereses por preservar el sistema capitalista a cualquier costo. Se necesita rescatar lo propio, no desde la idea del esencialismo culturalista que cree en las purezas de las razas, sino para poder entablar diálogos interculturales, donde las condiciones de ese diálogo sean lo más justas posibles. La interculturalidad es una tarea pendiente tanto en América Latina como en el resto de regiones que están atravesadas por regímenes de dominación cultural. Europa fue Europa por los vínculos económicos y culturales que construyó con las distintas regiones del mundo, por las riquezas que extrajo de allí, por la diferencia racial que le permitió autodefinirse y por la geopolítica que definió su lugar privilegiado en el globo terráqueo.

No obstante todo lo anterior, hoy en día se ha comenzado con ese rescate de las culturas que fueron víctimas o exterioridad subalternizada de la historia. El objetivo decolonial es, finalmente, reconstituir la fuerza y la potencia de lo comunitario que sigue vivo en los distintos territorios. En esta medida, la perspectiva decolonial representa una mirada y un modo de trabajo que le apuesta a una praxis liberadora, redefiniendo el rol del investigador social, sea éste sociólogo, antropólogo, historiador o pedagogo, en tanto que participante activo en la construcción de conocimientos y saberes compartidos. La pedagogía tiene un sentido específico en la idea de la educación para la libertad de las comunidades y de los sujetos contenidos allí. Es necesario, como dice Catherine Walsh (2013), desaprender lo impuesto y reconstruir nuevas formas de subjetividad, que entiendan la importancia del ser nuevos actores de la historia.

La perspectiva decolonial es solo una opción crítica desde América Latina que sabe del grado de colonialidad vigente en las estructuras más arraigadas de la cultura contemporánea global y que propende por la pluralidad de conocimientos como praxis de liberación, visibilizando lo que ha sido subalternizado, potencializando esa necesaria exterioridad del capitalismo, haciendo reflexionar, finalmente, a los conocimientos sociales expertos sobre sí mismos.

Referencias

- Castro-Gómez, Santiago (2007). Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En: S. Castro-Gómez, y R. Grosfoguel, (Eds.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Siglo del Hombre: Bogotá.
- Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (Eds.) (2007). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Siglo del Hombre: Bogotá.
- De Souza Santos, Boaventura (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Trilce: Montevideo.
- De Souza Santos, Boaventura (2014). Epistemologías del sur. (Perspectivas). Akal: Madrid.
- Díaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. Tabula Rasa, N° 13, pp. 217-233.
- Dussel, E. (2004). Sistema-mundo y transmodernidad. En S. Dube, I. B. Dube & W. Dussel, E. (2005). Transmodernidad e Interculturalidad: Interpretación desde la Filosofía de la Liberación. En E. Lander (Comp.). La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Unesco, Ciccus, Clacso: Buenos Aires.
- Dussel, Enrique (1980). La pedagogía latinoamericana. Nueva América: Bogotá.
- Habermas, Jurgen (1965). Conocimiento e interés. Recuperado de:
- Hegel, Georg (1991). Lecciones sobre filosofía de la historia. Fondo de Cultura Económica:
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. Ciudad de México: McGraw Hill
- https://www.educantabria.es/docs/Digitales/Bachiller/LECTURAS_DIGITAL/Textos_autores_PDF/Habermas.pdf
- Lima.
- Marcuse, Herbert (1985). El hombre unidimensional. Planeta-Agostini: Barcelona. México D.F.
- Mignolo (Eds.). Modernidades coloniales: Otros pasados, historias presentes, (pp. 201–226). México, D. F.: El Colegio de México, Centro de Estudios de Asia y África.

- Mignolo, Walter (2007). "El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto". En: Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (Eds.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Siglo del Hombre: Bogotá.
- Mignolo, Walter (2010). Historias locales/ diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Akal: Madrid.
- Páramo, P. y Otálvaro, G. (2006). Investigación alternativa: por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. Cinta Moebio, N° 25, pp. 1-7.
- Quijano, Anibal (2000). Colonialidad del poder, globalización y democracia. Cecosam: Sandoval Casilimas, C. (2002). Investigación cualitativa. ICFES: Bogotá.
- Trouillot, Michel-Rolf (2003). Transformaciones globales. La antropología y el mundo moderno. Universidad del Cauca-CESO, Universidad de los Andes: Popayán.
- Wallerstein, Immanuel (Coord.) (1996). Abrir las Ciencias Sociales. Siglo XXI: México.
- Walsh, Catherine (Ed.) (2013). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I y II. Abya Yala: Quito.

CAPÍTULO 2

EL PROCESO EDUCATIVO:
UNA TRANSFORMACIÓN HUMANA
Y SOLIDARIA DESDE LA PERSPECTIVA
DIALÓGICA DE LA EDUCACIÓN
VIRTUAL Y A DISTANCIA

CAPÍTULO 2

EL PROCESO EDUCATIVO: UNA TRANSFORMACIÓN HUMANA Y SOLIDARIA DESDE LA PERSPECTIVA DIALÓGICA DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL Y A DISTANCIA

María Eugenia Londoño⁷

RESUMEN

La educación superior a distancia está llamada a responder a necesidades concretas de acceso y calidad de la educación, en donde juega un papel fundamental el diálogo entre currículo, pedagogía y didáctica. Este diálogo hoy demanda la reflexión en relación con el sujeto que aprende, el sujeto que enseña y el conocimiento, frente retos de las sociedades del aprendizaje como el aumento de una cultura de la innovación que demanda modelos pedagógicos que conduzcan a aprender a lo largo de la vida, favoreciendo aprendizajes flexibles, así como el desarrollo de competencias de orden superior, valorando tanto al docente como al estudiante en una relación que va más allá del contexto educativo. Desde los diversos modelos pedagógicos, estrategias y experiencias de aprendizaje.

El mundo globalizado y cambiante en el que circunda actualmente, exige cada vez y con mayor fuerza el desarrollo de competencias tanto profesionales como personales, donde la educación superior juega un papel muy importante en los procesos de formación. Las demandas laborales plantean a las instituciones de educación virtual y a distancia varios problemas entre los que se destacan: La dificultad de transcribir las demandas ocupacionales en términos de objetivos curriculares y operaciones intelectuales, pues además de una formación especializada privilegian competencias personales y rasgos de personalidad que, sin distinción de disciplinas o actividades profesionales, respondan a criterios de empleabilidad en los diversos contextos internacionales Lilia Martínez (2004).

Es preciso examinar desde esta óptica como se está formando al profesional del futuro, que competencias debe poseer para enfrentar los desafíos que la sociedad le impone, como se logran interiorizar y explicar desde los ambientes virtuales.

En este sentido, esta sociedad marcada “por el poder del conocimiento y la necesidad de adaptación en un mundo global, la educación superior constituye el motor necesario para lograr el desarrollo humano, social y cultural de los pueblos, así como su progreso científico y tecnológico” (Ruiz, 2005, p.540).

⁷ Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad de la Sabana, Bogotá. Magister en Paz, Desarrollo y Ciudadanía de la Uniminuto, Bogotá. Magister en Educación del Centro de Estudios Panamericanos de México. Docente Investigadora del Centro Regional Buga, Uniminuto

Ahora bien, incluir todos los elementos antes mencionados en el proceso formación en las instituciones de educación virtual y a distancia es necesario orquestar elementos como el currículo, pedagogía y didáctica indispensables para el completo desarrollo de los aprendizajes por parte de los docentes y que a su vez se necesita de la interacción de los otros actores, los estudiantes. Con la perspectiva de generar un aprendizaje para el ser, para el saber y para el hacer.

PALABRAS CLAVES: Educación, virtualidad, aprendizaje, contexto, humano, social, competencias.

1. DESARROLLO DE REFLEXIÓN

Es pues la exhortación que, desde este panorama educativo, se puedan avizorar aportes significativos para que la educación superior virtual y distancia para que esta, no se convierta en una máquina de profesionales sin valor agregado. Sino que por el contrario sean personas con el desarrollo de un pensamiento crítico, autónomo, capaz de elaborar sus propios juicios y que pueda determinar por sí mismo lo que debe hacer en diferentes circunstancias de la vida. Aspecto que se relaciona de una u otra manera con los cuatro pilares de la educación planteados por Delors Jacques (1997), en su informe para la UNESCO:

- * Aprender a conocer (por ejemplo, el desarrollo de la razón).
- * Aprender a hacer (por ejemplo, habilidades prácticas de la razón).
- * Aprender a vivir juntos (por ejemplo, habilidades de comunicación).
- * Aprender a ser (por ejemplo, habilidades de gestión de la propia vida).

El docente es un mediador entre el conocimiento y el estudiante, no es simplemente la persona que enseña algo, aquel pozo oráculo al cual deben llegar las nuevas generaciones con reverencia para salir de la ignorancia, pues es un facilitador para que el estudiante se acerque al saber. Su misión no es la de llenar los cofres vacíos de las mentes de sus alumnos, sino la de enseñarlos a pensar, su tarea no es la de dar respuestas a interrogantes que nunca se ha formulado el estudiante, sino la de despertar la curiosidad y el asombro que conduzcan a la generación de preguntas por parte de sus educandos. Entender que “La vida consiste en arder en preguntas”, como decía Antonin Artaud. El estudiante, por su parte, no es el alumno según el sentido etimológico de esta palabra: el que carece de luz. Por el contrario, es una llama perpetua que siempre debe arder en el amor por la verdad y el saber. El estudiante no es una tabla rasa, como solía imaginar cierta escuela pedagógica, que debe llenarse con conocimientos y normas para que siguiera perpetuando la ideología dominante. El estudiante llega a una institución educativa con sus pre- saberes y principios, es un ser humano inteligente como todos y con capacidad de asombro. Es un investigador y un creador nato. No se debe olvidar que cualquier ser humano, es de algún modo, la memoria de la humanidad.

La cotidianidad es un fenómeno social complejo, dinámico y vivo en el que interactuamos todos, especialmente maestros y estudiantes. Es un proceso de interrelación humana que está influido por la subjetividad y las diversas culturas. La cotidianidad hace parte de la realidad humana y está repleta de significados y de sentidos, propios de universos culturales y de diferentes contextos de vida. La cotidianidad es el espacio vital que permite la interlocución de maestros y estudiantes, en donde ambos se educan y ambos enseñan. El aula escolar y la escuela son el entorno cotidiano donde estas personas se encuentran e interactúan para crecer juntas. La realidad, a su turno, es una construcción subjetiva de los seres humanos pues no existe una realidad absoluta para

todos los hombres. Existen “mi realidad” y “tu realidad” y esto también se aplica a los estudiantes y los docentes. Por eso el profesor no puede imponer una realidad a sus alumnos, pues existen muchas realidades; se trata más bien de interactuar entre diferentes visiones y realidades.

El pensamiento es el lenguaje interno de los seres humanos, el cual se manifiesta por medio de imágenes y conceptos, es el producto de toda actividad mental y no siempre es de origen racional. A veces como docentes sólo valoramos el pensar en forma racional, desconociendo las otras potencias del intelecto como son la imaginación, la creatividad, la intuición, los actos volitivos, entre otros. Los grandes creadores e investigadores han poseído también una fantástica imaginación. No sin razón, decía Rulfo, que para ver la realidad se necesita mucha imaginación. Seguramente el proceso educativo formal atrofie la capacidad creadora, imaginativa e investigadora de los seres humanos por su lógica racionalista, por su vocación memorista y retenedora de saberes y el metodismo formal. Por eso, grandes genios de la humanidad como da Vinci, Tomás Alba Edison, Steven Jobs, Mendel y Albert Einstein (a pesar de su título de físico y matemático), no descollaron como estudiantes y los otros ni siquiera terminaron una carrera universitaria.

En la acción nos creamos y somos; primero se vive y después se filosofa. Nadie vive en el reino de las ideas puras, en el topus uranus; estamos inmersos en la acción, en la lucha y en la conquista. La especie humana no es contemplativa; hemos nacido para luchar, para actuar. Por eso la felicidad está en la lucha, en la acción. El conocimiento si no se prueba en el crisol de la acción es pura charlatanería, a nadie le pagan por un conocimiento en sí, sino por lo que puede hacer con ese conocimiento. En la acción se consolidan las ideas y se decantan los espíritus. El contexto son las circunstancias geográficas y físicas, espacio-temporales e históricas en que se desarrolla nuestra vida y de la cual surge nuestra acción, nuestro pensamiento, la realidad que concebimos, la cotidianidad y nuestra condición de estudiantes y docentes. Somos hijos de un contexto, de una época y ese hecho nos determina. “Yo soy yo y mis circunstancias”, decía el pensador español José Ortega y Gasset.

De la misma manera en este marco de educación virtual se necesita de igual manera de un contexto social, político, económico y cultural que se complemente con las nuevas necesidades del país. Por ello identificar quienes son los protagonistas de este modelo de educación virtual es complejo, porque en este proceso educativo de enseñanza-aprendizaje donde si bien los profesores asumen el papel de orientar, también se abre la posibilidad de replantear, de aprender y desaprender nuevas formas de conocimiento en la relación con los estudiantes. Es pues la necesidad que se suscita alrededor de la educación superior virtual y a distancia, en términos de propiciar aprendizajes flexibles, el desarrollo de competencias pero sobre todo contextualizando a las realidades sociales, donde tanto el docente como el estudiante debe traspasar las barreras tecnológicas, porque a pesar de vivir la modernidad tecnológica los jóvenes no alcanzan a materializar las herramientas ofrecidas en estos entornos, bien sea por el escaso desarrollo de la

autonomía, la falta de responsabilidad en la ruta trazada o por que las interacciones entre tutor y estudiante no ha logrado cautivar la verdadera intención de la modalidad.

Como dice José María Valero García, Doctor en Ciencias de la Educación:

...El docente deberá alejarse de ser un transmisor de datos para adentrarse en la función de formador; interesándose por los aspectos emocionales, de aptitudes y de destrezas de los alumnos, para que, de esta manera, tenga la capacidad y se haga de los instrumentos necesarios para llevar a cabo la educación integral de los sujetos del proceso enseñanza aprendizaje.

Por ello, y partiendo del hecho de que el fin último de la formación a distancia sitúa la responsabilidad del aprendizaje en el alumno, se puede considerar como lo más adecuado llamar al docente simplemente “acompañador” del proceso de aprendizaje, ya que no se trata de facilitar la apropiación del conocimiento por parte del alumno o aprendiz, sino en acompañarlo en este proceso que cada persona realiza de un modo diferente.

Los estudiantes, en este sentido, deben llevar a cabo un proceso sistemático de adaptación y de cambio en sus paradigmas, ya que aquí su aprendizaje no depende de ninguna manera de su asesor, sino que se construye como resultado de sus propias interacciones con otros sujetos, así como con los contenidos del aprendizaje y, por supuesto, con las mediaciones tecnológicas.

En la formación a distancia se requiere que los alumnos desarrollen al máximo la totalidad de sus potenciales, sean estos de carácter cognitivo, como afectivo y procedimentales. La actividad del alumno se convierte a la vez en una oportunidad para modificar sus percepciones de la realidad, pero también un cambio en cómo concibe el proceso de aprender y las necesarias acciones que ello implica. Son múltiples las acciones que el alumno a distancia debe desempeñar, y para cada una de ellas se requieren del dominio de ciertas habilidades tanto intelectuales como de procedimiento, así como estar lo suficientemente motivado y con los objetivos perfectamente definidos para llegar a la culminación del proceso.

Las TICS facilitan la construcción social y la representación simbólica de la realidad. La nueva manera de comunicar el conocimiento, permite intercambiar información, consultar bases de datos, La incorporación de las TIC en los procesos de aprendizaje autónomo, exige un cambio en el paradigma pedagógico.

Por consiguiente, Jorge Eduardo Pádula, periodista argentino especializado en temas de formación a distancia, concretiza con gran claridad el rol a desempeñar por el profesor a distancia, al señalar que:

La función del tutor es la de un acompañante que no enseña ni transmite contenidos conceptuales, sino contribuye a la autogestión de aprendizaje que desarrolla el alumno, mediante una crítica constructiva orientadora que se revela constantemente superadora, motor de una espiral ascendente en la construcción del conocimiento del estudiante.

La educación universitaria debe estar orientada hacia la participación, estableciendo entornos y programas de aprendizaje que enfatizan la aplicabilidad de los conocimientos transmitidos y que promuevan la implicación, la comunicación y la cooperación de los estudiantes. También es importante saber que los futuros egresados necesitan, por un lado, una formación altamente específica de su carrera, que desarrollen competencias focalizadas en los conocimientos, ejerciten la capacidad de análisis y aprendizaje, la capacidad de trabajar en equipo y hacerse entender y, por el otro, aprender a manejar falencias comunes como poca innovación, la gestión eficaz del tiempo y afrontamiento del trabajo bajo presión. Sumado a lo anterior las formas más eficaces de encontrar empleo se producen por medio de las redes sociales y redes informales, los contactos son estudiados en cuanto a su perfil personal, académico y laboral.

El aprendiente es el punto de partida de la pedagogía porque tiene sus pre saberes y no es un jarrón que hay que llenar con erudición académica; es el protagonista del proceso pedagógico y el docente es un mediador entre el educando y el conocimiento.

En la pedagogía tradicional sólo se privilegian la atención, la memoria y la repetición. Lo que es contraproducente porque quedan por fuera del proceso educativo las operaciones intelectuales como el análisis, la inferencia, la interpretación, la crítica, etc.

Si somos realmente tutores, no podemos quedarnos repitiendo en forma insulsa la información académica de nuestras áreas, obligando a los estudiantes a memorizarla en la típica educación bancaria de la cual hablaba Freire. Debemos enseñarlos a pensar. Ya el propio Kant lo decía: "No se puede enseñar filosofía, solamente podemos enseñar a filosofar". Inclusive podemos encontrar a muchos docentes universitarios, que conocen todos los vericuetos conceptuales de un determinado autor, pero que en el fondo no tienen una actitud filosófica o investigativa. Son únicamente eruditos, pero no seres pensantes. Enseñan filosofía sin filosofía. Hay una frase de Jostein Gaarder en *El Mundo de Sofía* que es muy reveladora y debemos seguirla a pie juntillas:

La gran diferencia entre un maestro de escuela y un auténtico filósofo es que el maestro cree que sabe un montón e intenta obligar a los alumnos a aprender. Un filósofo intenta averiguar las cosas junto con los alumnos.

La pedagogía bancaria es transmisionista y pasiva, en ella el docente, el dueño de la verdad, simplemente transmite un saber que él no construyó ni investigó, pero que está

en los manuales impulsados por el Ministerio de Educación Nacional y que él expresa como si fuesen verdades reveladas. El docente es entonces otro agente pasivo de la educación. Esos principios de fe que transmite el profesor esperan ser recogidos posteriormente. Por eso hablaba el maestro Freire de una educación bancaria, en la cual se consigan conocimientos o saberes a un grupo de alumnos y después, por medio de evaluaciones, casi todas ellas de tipo memorístico, se espera recoger lo que se transmitió. En ese tipo de educación, si es que podemos llamarla así, se impone una realidad, un punto de vista, una carencia de significación y una ausencia totales de investigación y de creatividad.

La pedagogía que propone Freire es la crítico-dialógica, pues siempre deben respetarse los saberes del otro y debe partirse de allí si lo que queremos es transformar la estructura cognitiva de los estudiantes. En la educación no puede existir la univocidad del docente; los otros, que también tienen luz, a diferencia del significado etimológico de la palabra alumno, también tienen su propia realidad y su voz. Decía el maestro Estanislao Zuleta que una buena clase era un buen diálogo entre iguales.

Pero también la educación debe ser crítica porque debemos confrontarla con nuestras propias ideas (las tenemos desde luego pues no somos un pizarrón en blanco) y, sobre todo, confrontarlas con la realidad y con el contexto que vivimos. La educación debe ser crítica, cuestionadora, rebelde. No puede ser conformista y pasiva porque nos convertimos en instrumentos de ideologías que nos marginan y nos niegan como seres humanos, que nos quitan nuestro valor como personas.

Así mismo un aporte desde los conceptos relevantes en la educación y la comunicación están íntimamente relacionadas; tanto así que sin comunicación no puede haber educación; los padres educan a sus hijos y los maestros enseñan a sus estudiantes a través de procesos comunicativos. Dicha interrelación siempre ha existido, lo que han cambiado son los medios comunicativos. Anteriormente eran las palabras las que se utilizaban casi en forma exclusiva para desempeñar la función educativa y comunicativa; ahora ya hay una gran variedad de elementos tecnológicos para hacerlo sin que se pierda su esencia: la de un emisor y un receptor, la de una persona que pretende enseñar y otro que desea aprender.

Actualmente se requiere que los docentes y los padres de familia también se hayan alfabetizado tecnológicamente. El desconocer el lenguaje de las tecnologías de las comunicaciones nos convierte en verdaderos analfabetos. Si bien la lectura y la escritura nunca perderán su vigencia en el proceso educativo porque son procesos mentales relacionados con las operaciones intelectuales, no se pueden desconocer las bondades de la tecnología de la información y la comunicación en el campo educativo.

Según Gumucio, A. (2012) Más que nunca, la educación necesita de la comunicación, no solamente para romper los moldes que han terminado por aprisionarla y separarla de la posibilidad de crecimiento, sino también porque frente a la llamada “sociedad de la información” la escuela se ha quedado atrás en su manera de aprehender los nuevos procesos de la comunicación. El modelo tradicional de la escuela ha recibido en los últimos años severas críticas por su incapacidad de evolucionar con la rapidez que requiere el desarrollo social y tecnológico.

La situación es bien paradójica pues tenemos, en términos generales, unos profesores que utilizan técnicas pedagógicas propias del siglo XIX, caracterizadas por la exposición oral y el verbalismo, con unos contenidos propios del siglo XX y unos alumnos del siglo XXI. La brecha entonces entre los docentes y los estudiantes es abismal y no es solamente de carácter generacional.

Es una brecha tecnológica inmensa entre unas personas con unas concepciones de la vida, propias de siglos anteriores, con otros individuos que están anclados en el presente, aunque sean niños son ya ciudadanos digitalizados que pueden entenderse en diferentes lenguajes. Desde esta perspectiva, la simbiosis entre comunicación y educación no es posible.

Modernizar el sistema educativo para adaptarse a la sociedad de la información se ha entendido a veces como una simple traslación de tecnologías. Se reemplaza la tabla de multiplicar (que antes venía impresa detrás de los cuadernos), con calculadoras, y se introducen cámaras de video y computadoras para sustituir a los maestros, pero no se cuestiona desde adentro el concepto mismo de la educación. Es como si se reemplazara la educación bancaria tradicional por otro sistema más moderno como el cajero electrónico.

Cabe anotar que la educación bancaria, término acuñado por Paul Freire, se caracteriza por el transmisionismo del maestro que supuestamente llena de información o conocimientos la mente del estudiante, y después procede a retirar dichos conocimientos de la mente del estudiante a través de las evaluaciones. Siguiendo con la analogía bancaria, el cajero electrónico haría lo mismo que el empleado del banco, o sea devolver el dinero el cliente, en este caso los conocimientos al docente que los enseñó.

De acuerdo con Gumucio, A. (2012) “El error más común que se comete actualmente es pensar que la introducción de nuevas tecnologías en la comunidad educativa (y en cualquier otra comunidad), es la respuesta adecuada frente a las presiones de la sociedad de la información. La “solidaridad digital” y otras expresiones que llevan el pecado original de su sesgo tecnológico, desvían el tema de la comunicación hacia el terreno de los aparatos. La modernización requerida se entiende como un tema de dotar de tecnología a las escuelas y no de desarrollar en ellas procesos de comunicación como los que se

requieren para que los educandos se adapten a los desafíos de una sociedad cada vez más determinada y modelada por la información y la comunicación audiovisual que se desarrollan en el espacio público y en el interior de los hogares.”

Es lo que realmente falta en las aulas: comunicación, diálogo, reflexión colectiva, pensamiento activo, investigación participativa. Lo que hay en las aulas a estas alturas es todavía el monólogo, la narrativa del docente, el tono expositivo e inquisitivo del educador, pero también el silencio del estudiante a quien no le interesa el discurso del educador. Es pues un diálogo de sordos que a nada conduce.

En este sentido podemos afirmar que tenemos cada día un mundo más globalizado y con más tecnología al alcance de más personas que no cuentan con un criterio de apropiación de la misma. Por esto la tesis de este ensayo se enfoca en los postulados de Gumucio, quien afirma que comunicación y educación no pueden verse como dos procesos diferentes, sino como complemento el uno del otro para direccionar a la sociedad hacia su desarrollo (Zuluaga, 2010, p.1).

La influencia de las instituciones educativas en general en la actualidad es muy limitada, pues se ha quedado relegada en una sociedad donde los individuos jóvenes y la población en general, están sometidos a otras influencias como la de los medios masivos de comunicación. La televisión y actualmente la Internet y las redes sociales influyen poderosamente a la población mundial.

De acuerdo con el informe presentado por la Unesco en la década del 90, los cuatro pilares de la educación son: aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir. También se hizo énfasis en que la educación es un proceso que dura toda la vida. En la medida en que la educación se concibe como un proceso de aprendizaje de toda la vida, no puede sino acudir a la comunicación como su complemento directo. Siguiendo a Paulo Freire, si la educación es a la vez un acto político, un acto de conocimiento y un acto creador entonces no puede sino hacer el mismo camino que la comunicación en el proceso de cambio social.

Según Gumucio, A. (2012) “De ahí el rol tan importante de los medios públicos, aquellos que informan y proponen contenidos que refuerzan los valores humanos y los derechos colectivos, y aquellos medios, los comunitarios, que a partir del derecho a la comunicación construyen comunidades de dialogo y participación. Sin los medios públicos y participativos, es difícil equipar mejor a la escuela frente a los medios de difusión comerciales, cuyos límites en el campo de la responsabilidad social son bien conocidos.”

Por consiguiente, es preciso expresar la importancia de la comunicación en los procesos educativos más aún si se trata del nivel virtual y a distancia donde el objetivo principal están dado a ofertar las posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje desde los

mecanismos interactivos lo cual permite caracterizar el desarrollo de los procesos educativos de una manera precisa y participativa de todos los actores.

De acuerdo con este mismo autor “En el marco de la escuela tienen que darse condiciones sociales y éticas que favorezcan el aprendizaje como una actividad creativa, con la conciencia clara de que el aprendizaje es un proceso de toda la vida. Para ello, tiene que existir confianza y voluntad de aprender no solamente en los educandos, sino también en los educadores.”

La educación es una forma radical de hablar de lo humano, no sólo desde la perspectiva clásica de la formación integral sino, sobre todo, desde la aún inconclusa aproximación al sentimiento y al pensamiento que caracteriza a los individuos. Al acercar la educación a la vivencia radical del encuentro con el otro, lo cual configura una verdadera comunión, nos acercamos a la visión de la educación como crecimiento y emancipación, un “salir fuera de sí”, “ir al encuentro del otro-a”. Sin embargo, vivimos una crisis de sentido muy poderosa, que nos aleja de la comunión y el asombro, cuyos rasgos centrales son la fragmentación y el reduccionismo, el dualismo y la pérdida de la capacidad de entender la vida en su integralidad.

La comunicación para ser verdadera debe germinar en una verdadera comunión entre espíritus, entre personas que desde una dimensión humana puedan entenderse. Es llegar a la empatía teniendo en cuenta que somos un solo espíritu repartido en una infinidad de seres. Aspirar a esa comunión entre los individuos, a ese rescate del humanismo, debe ser el objetivo máximo de la educación.

La educación cuando es verdadera debe servir para que el estudiante se convierta en una persona crítica, con una ética y un sólido proyecto de vida. Precisamente de eso carecemos en nuestro sistema educativo en el cual las personas terminan la educación media y la universitaria y no "arden en preguntas", no tienen una visión crítica ni principios éticos ni un proyecto de vida social o comunitaria. Son seres funcionales solamente que pueden trabajar en una empresa, pero nada más. Es probable que hayan sido bien adiestrados y se desempeñen bien, ¿Pero en eso consiste la educación?

Son cuatro los componentes fundamentales: el autoaprendizaje, el teleaprendizaje, el aprendizaje a distancia y el intercambio social. Las Tics están cambiando la significación de las relaciones entre los sujetos en el campo educativo. Están más enfocadas en la consolidación de una cultura del aprendizaje que de la enseñanza. Esto es bien interesante para entender en forma adecuada el proceso. Como se sabe, en estos tiempos el problema no es la información pues ésta fluye copiosamente por doquier. Lo que verdaderamente importa es aprender a aprender, o sea el conjunto de procedimientos que me van a permitir convertir en conceptos toda esa información que fluye a mi alrededor.

En la educación a distancia imperan el aprendizaje autónomo, el colaborativo, el aprendizaje situado y el activo. Se entiende por aprendizaje situado el proceso en el que intervienen factores contextuales; como consecuencia, el saber que se imparte tiene un correlato empírico, es decir hace parte de la vida real. De hecho, el conocimiento es producto del contexto y de la cultura en la cual se produce o se genera.

El gran axioma del aprendizaje activo es que se aprende haciendo. Se centra la atención en la metodología de estudio y desde la cual, más que conocimientos, lo que se generan son habilidades, destrezas y hábitos de pensamiento y de acción.

De otra parte, el aprendizaje estratégico es aquel que es significativo, perdura y se puede transferir con facilidad. La educación virtual en general es un sistema donde predomina el aprendizaje por solución de problemas, por procesos de búsqueda, de construcciones propias, buscando autonomía.

El aprendizaje desde la conectividad permite respetar las condiciones laborales y existenciales del individuo y combina experiencias de aprendizaje autónomo, colaborativo, situado y activo.

EL INTERAPRENDIZAJE: Sin desconocer el componente individual del aprendizaje en el cual subyacen tantos factores de orden cognitivo, psicobiológico y volitivo, especialmente, no se puede negar la trascendencia de los factores externos en ese proceso. Desde esa perspectiva la educación es vista como una mediación entre el individuo que aprende y la cultura. Tal mediación está representada por unos tutores y una serie de textos que recogen la información que se necesita asimilar. Producto de esa mediación encontramos los currículos, el tema de las competencias, los estándares, las evaluaciones, etc.

En tal sentido se concibe el educador como el sujeto educativo que media entre los dispositivos culturales y el educando, es la persona que tiende un gran vaso comunicante entre los estudiantes y el entorno cultural. En el caso de la Universidad a Distancia, el educador es llamado tutor por su papel de asesor educativo.

En la Universidad a Distancia existen dos tipos de educadores: los consejeros y los tutores. El papel de los consejeros es el de orientar el proceso pedagógico de los estudiantes en todos sus componentes estructurantes. Los tutores, por su parte, son los que coadyuvan en el apropiamiento de un conjunto de saberes disciplinarios.

En resumen, los tutores En La Universidad Nacional a Distancia (UNAD) son los encargados de promover una mediación entre los diversos dispositivos culturales y los estudiantes. Los consejeros son los encargados de dirigir y orientar el proceso académico de los alumnos en todos sus elementos inherentes.

LA METACOGNICIÓN: entre las competencias asociadas a este fenómeno intelectual tenemos en primer lugar la planeación, la definición de metas, la proposición de estrategias de aprendizaje autónomo. En segundo lugar, encontramos la supervisión, la cual tiene como meta la evaluación del cumplimiento de las metas educativas y la autorregulación. En tercer término, resaltamos la valoración, la cual está supeditada a la identificación de factores endógenos y exógenos que afectan el aprendizaje, la relación del saber adquirido con el desempeño personal y profesional. Por último, encontramos el manejo del éxito o el fracaso.

EL PENSAMIENTO: son tres los tipos de pensamiento: el crítico, el analítico y el heurístico. El pensamiento crítico está centrado en la clasificación básica, en el razonamiento inductivo- deductivo, en el enjuiciamiento y el juzgamiento.

A su vez el pensamiento analítico gira en torno a la elaboración de redes causales. El pensamiento heurístico, por su parte tiene que ver en la elaboración de preguntas, la formulación de hipótesis, el diseño de propuestas de solución y la elaboración de investigaciones.

CONCLUSIONES

Es pues urgente plantear la necesidad de una arquitectura organizacional para la educación virtual y a distancia, partiendo de una reestructuración profunda en estrategias de autonomía educativa, en análisis e identificación de competencias que les permitan a todos los actores vivenciar procesos profundos de aprendizaje relacionados con los retos y apuestas del mundo actual.

De la misma manera es preciso proponer los diversos estadios de autonomía necesarios para el desarrollo de capacidades para el aprendizaje. Aspectos relacionados con la autorregulación, autonomía intelectual debe estar articulados con todas las acciones reciprocas desde la motivación, el dominio técnico de todos los participantes. Para tal efecto es pertinente pensar en que los docentes deben irradiar un discurso pedagógico humano, ético, afectivo, crítico, innovador que genere transformaciones que sólo se darán en la medida en que el discurso coincida con el accionar, con la práctica. Un discurso que genere un despertar, un estado de concienciación que haga que el hombre sienta la necesidad de participar positivamente en todos los procesos democráticos que se movilizan en la sociedad para así provocar cambios que apunten a un desarrollo humano totalizado.

Con esta finalidad el proceso educativo debe proponer por una transformación humana y solidaria desde la perspectiva dialógica de la educación virtual y a distancia, y no en un guion más de trasmisión de y adquisición de conocimientos, en un compilado de actividades que poco responden a las necesidades contextuales del mundo. O más aun a dar respuesta a una oferta utilitaria de bienes y servicios.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Blanco, R. Hacia una escuela para todos y con todos. http://innovemosdoc.cl/diversidad_equidad/investigacion_estudios/hacia_una_escuela_la.pdf
- Muñoz A. (2003). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. En: Universidad de Navarra. Extraído el 25 de septiembre de 2011. Recuperado de: http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/2/2017_sedano.pdf
- Ospina W. López R. Saldarriaga J. (2001). Contra el viento del Olvido. Hombre nuevo editores. Medellín 2001.
- Vilá R.(2009). La competencia comunicativa intercultural en alumnos de Enseñanza Secundaria de Catalunya Ruth Vilá Baños. Universidad de Barcelona. Recuperado de: <file:///D:/User/Downloads/Dialnet-LaCompetenciaComunicativaInterculturalEnAlumnosDeE-3186901.pdf>
- Vilá R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la educación secundaria obligatoria: escala de sensibilidad intercultural. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/96891/93071>
- De Zubiría, M. (1999). Enfoques Pedagógicos y Didácticos Contemporáneos. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual. Bogota.
- Gumucio, A. (2012). Comunicación y Educación: una deuda recíproca. Recuperado de: <https://docs.google.com/document/d/.../edit>
- Tejedor, J. (2005). Módulo de Pedagogías alternativas. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Bogotá.
- Zeller, H. (2005). Módulo de Filosofía en el aula. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)
- Zuluaga, S. (2010). Comunicación y educación, una estrategia para el desarrollo. Recuperado de: www.wikiestudiantes.org/comunicacion-y-educacion-una-estrategia-para-el-desarrollo/

CAPÍTULO 3

LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA DEL DOCENTE

CAPÍTULO 3

LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA DEL DOCENTE

Doris Vanegas Vanegas⁸, Jairo Samuel Becerra⁹, Jacipt Alexander Ramón Valencia¹⁰

RESUMEN

La formación investigativa del docente es una preocupación e incertidumbre actual, dada la exigencia de su productividad en cualquier nivel educativo; sin embargo, en el ámbito de la formación profesional, también se debe proyectar hacia la formación investigativa de sus estudiantes. Razón por la que es válido reflexionar sobre la formación investigativa del docente como objeto de estudio, vista desde sus diversas dimensiones; es decir, como realidad pensada, fundamentada y contextualizada. Para ello, ha sido útil el acercamiento a través de la heurística, la elaboración de inventarios y de constructos, y algunos breves documentos orientadores. También se presenta la labor investigativa docente situada en la realidad universitaria con el fin de lograr una mejor comprensión de esta experiencia.

Palabras claves: Investigación, docencia, formación, fundamentación.

⁸ Doris Vanegas Vanegas, Mg., Ph. D., ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3578-8665> dvanegas@unipamplona.edu.co

⁹ Jairo Samuel Becerra Riaño, Mg., Ph. D., jbecerra@unipamplona.edu.co

¹⁰ Jacipt Alexander Ramón Valencia, Msc., Ph. D., ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2030-4904>, jacipt@unipamplona.edu.co, Docentes de la Universidad de Pamplona

INTRODUCCIÓN

Este documento tiene como propósito contextualizar la formación investigativa docente, con base en las dimensiones de la pregunta en su consideración como objeto de estudio del ámbito académico y las incertidumbres que se presentan en este campo; y, reflexionar sobre el quehacer investigativo del docente y el requerimiento académico de una formación más consciente, corresponsable y efectiva, a la luz de la investigación como estrategia pedagógica.

Se asume la perspectiva cualitativa y se hace uso de la metodología heurística, con base en la indagación de las dimensiones del objeto de estudio: teórica, metodológica, ética, práctica, (Polit y Hungler, 2000); y, ético-filosófica, cultural y evaluativa. La lupa investigativa tratará de puntualizar en cada una de las dimensiones que surgen en las preguntas del objeto de estudio desde referentes válidos. El conocimiento que se tiene en cuenta y que se produce, también presenta una tipología: cotidiano, filosófico, cultural y científico, principalmente. Es decir, se trata de observar de diversas formas al fenómeno complejo de investigar en la educación.

El desempeño del docente considera contar con una competencia investigativa (saber situado en interpretación de Hymes, 1972); razón por la cual, debe dar cuenta de cómo abordar un problema de investigación u objeto de estudio, plantear un problema, precisar y exponer un marco referencial, diseñar, aplicar o desarrollar una propuesta metodológica, categorizar, analizar y triangular información, presentar resultados, discutirlos, deducir conclusiones y referenciar bibliográficamente, entre otros. Aspectos que le permiten al docente plantear propuestas investigativas, desarrollarlas y evaluarlas con criterios claros, saberes específicos y capacidades que pone en contexto para la solución de problemas que se presentan antes, durante y después del trabajo de aula. Por consiguiente, se han abordado estos campos de desempeño investigativo desde diversos métodos como el heurístico, el interdisciplinar y el cultural, que permiten entender y valorar la competencia investigativa del docente, visualizarla integralmente e implementarla con los imaginarios teóricos, metodológicos, filosóficos, éticos, prácticos, culturales y evaluativos, inherentes a su naturaleza. Resultados que sin duda favorecerán la formación integral del docente y le ayudarán a ser más metacognitivo y autogestionario.

2. DESARROLLO

2.1 LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN COMO RETO Y PROSPECTIVA DEL DOCENTE.

¿En qué consiste la formación investigativa del docente desde una perspectiva heurística? Cuando se aborda el término 'formación' se hace referencia a la atención integral del ser humano (Burgos, 1998), a sus diversos caracteres o dimensiones. Cuando se focaliza la atención hacia lo investigativo, surge la pregunta con sus dimensiones (Polit y Hungler, 2000) y cada una retoma a las demás en un comportamiento interdisciplinar, dialéctico y transformador (Vanegas, Celis y Becerra, 2016).

Los intereses indagativos se van cualificando y se hace uso cada vez más óptimo de la función heurística con la que contamos todos los seres humanos. (Halliday, 2013). Resultado de ella, los objetos de estudio que abordamos con sus respectivas dimensiones: teórica, metodológica, filosófica, ética, práctica, ya reconocidas; y, a la luz de nuestro estudio, cultural y evaluativa.

Como contextualización inicial del reto al que se aboca al docente respecto a su formación investigativa y a su experiencia indagativa con objetos de estudio, es interesante retomar la reflexión a modo de conclusión que se presenta en Investigación, educación y formación docente: Tercer encuentro de socialización de experiencias investigativas en la Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Excelente aporte que refleja la situación que se vive en diversos escenarios educativos:

Como conclusión general del Primer Panel sobre la formación de investigadores en los diferentes niveles educativos dentro de la Facultad de Ciencias y Educación: a pesar de la fuerte presencia que hace la investigación en los diferentes proyectos curriculares, hay una evidente falta de conceptualización sobre aquello que constituye la estructura de un trabajo de investigación. Es por ello que, se hace necesario establecer una ruta de trabajo que siempre esté en constante proceso y que se trabaje fuertemente desde el pregrado, ligado esto a la labor que corresponde a los docentes en ejercicio pensando su actuar social, pedagógico e investigativo a mediano y largo plazo. (Jiménez y otros, 2017, p. 38)

¿Qué inferir? Las necesidades formativas en materia de investigación respecto a la familiarización con el proyecto o propuesta de investigación, su formulación, desarrollo y evaluación. Aspecto que se tratará de atender desde este documento en el apartado sobre fundamentos teóricos y metodológicos del quehacer investigativo del docente. Asimismo, el documento de Jiménez y otros, plantea el camino para investigar desde la docencia:

La investigación en el marco de las licenciaturas debería presentarse dentro del escenario de la práctica, el cual es el espacio ideal donde se debe materializar la pregunta investigativa, esto conlleva a formar investigadores situados. Por lo demás, un investigador situado se forma a partir de dos perspectivas: la primera, desde una manera inductiva en la cual el investigador inicia desde lo particular, identificando problemáticas específicas dentro del aula de clase o de la institución, para llegar a una posible generalización de situaciones en la escuela; la segunda, se relaciona con la identificación de la preocupación que dentro de la escuela se refiere a las interacciones sociales del sujeto, particularmente los estudiantes y docentes, acompañados de sus narrativas. (p.33)

¿Qué entendemos? ¿En qué estamos de acuerdo? La prospectiva que se explicita desde el análisis del encuentro investigativo, también abre un horizonte:

- El docente investigador debe: situarse en un contexto institucional.
- Problematizar el contexto cultural y social en el que está ubicada la escuela donde está desarrollando su práctica pedagógica.
- Desarrollar estrategias de investigación a partir de la sistematización de la práctica pedagógica a través del método etnográfico y del diario de campo, constituyendo al sujeto investigador como un instrumento que narra, sin olvidar la voz del otro lo que garantiza la objetividad del trabajo de campo.
- Desarrollar un ejercicio de focalización de la mirada, estableciendo situaciones determinadas o particulares, por ejemplo, identificar problemas de aprendizaje dentro del aula, realizando un trabajo de diagnóstico y de innovación para acompañar el proceso de los estudiantes.

De la misma manera, en el campo de la formación en Lenguaje, se exhorta a la investigación:

Los planes de estudios de las distintas licenciaturas enfocadas a la formación de docentes en Lengua Castellana, tanto a nivel local, nacional como internacional, apuntan hacia la consolidación de docentes con excelencia académica y humana que sean capaces de participar, activamente, en los distintos procesos educativos, sociales y culturales en los cuales se desempeñan y, en un sentido más específico, hacia una formación disciplinar que permita la enseñanza de la lengua materna con solvencia en los distintos contextos en los cuales ejercen su profesión, es decir, hacia la consolidación de unos saberes lingüísticos y literarios en donde la investigación como tal se convierte en un elemento fundamental en el aula de clase, en la acción escolar. (Cañón y Cedeño, 2016)

¿Qué tal el reto? Debemos lograr una investigación situada pero también fundamentada.

Estas reflexiones nos permiten deducir qué investigar y para qué investigar. De la diversidad de problemas que tenemos y que nos circundan, algunos podrían resolverse mediante el método científico, la observación sistemática, la cultura de registro, el análisis, la interpretación, la metacognición, la discusión, la reflexión y el conocimiento puntual de los procesos que media; es por ello que, asumir el rol de docente investigador, sin duda redundará en beneficio de los procesos de aula y de la realización personal y profesional del docente.

El siguiente desglose sin duda puede orientar hacia estas grandes inquietudes investigativas:

¿Qué investigar?	¿Para qué investigar?
<p>Objetos de estudio disciplinares como la oración, el texto, el discurso, el signo, entre otros, y diversas categorías que se consideran relevantes en los campos de conocimiento.</p> <p>Procesos, habilidades y competencias según disciplina que deben desarrollarse.</p> <p>Teorías, modelos, métodos, enfoques, entre otros, que pueden ser estudiados y aplicados y analizados.</p> <p>Problemáticas que se presentan antes, durante y después del trabajo de aula.</p> <p>La evaluación de aprendizajes.</p> <p>Los resultados obtenidos en la aplicación de pruebas.</p> <p>La entronización de culturas de desarrollo como la cultura de registro, de lectura, de investigación...</p>	<p>Para abstraer, representar, referenciar, relacionar, categorizar, analizar, deducir, presentar hallazgos y comunicar conocimiento, principalmente.</p> <p>Para profundizar en aspectos teóricos, metodológicos, filosóficos, prácticos, culturales y evaluativos de los objetos de estudio.</p> <p>Para mediar el aprendizaje a la luz del método científico y de las estrategias investigativas.</p>

Mediar el trabajo de aula antes, durante y después, a la luz del proceso investigativo, permite desarrollar el espíritu científico. La indagación previa, soportada por referentes bibliográficos y sitios web de calidad científica, prepara la labor de aula para un reconocimiento de categorías culturales propuestas por las disciplinas, y para la fundamentación teórica, metodológica, filosófica, práctica o evaluativa de aprendizajes/objetos de estudio que sigan unos criterios del método científico, un paso a paso lógico, con cultura de observación, registro y análisis que plantea instrumentos y estrategias para tal fin. El trabajo posterior al desarrollado en el aula y la evaluación, también se impactan, ya que surgen nuevas inquietudes y posibilidades de profundización o aplicación o adaptación.

La labor investigativa como eje de la formación, es coherente con el aprendizaje por descubrimiento que involucra el aprendizaje por descubrimiento receptivo, por descubrimiento guiado y por descubrimiento autónomo.

De hecho, el desempeño del docente considera contar con una competencia investigativa o saber situado en contexto (Hymes, 1972); razón por la cual, él debe dar cuenta de cómo abordar un problema de investigación u objeto de estudio, plantear un problema, precisar y exponer un marco referencial, diseñar, aplicar o desarrollar una propuesta metodológica, categorizar, analizar y triangular información, presentar resultados, discutirlos, deducir conclusiones y referenciar bibliográficamente, entre otros. Aspectos que le permiten al docente plantear propuestas investigativas, desarrollarlas y evaluarlas con criterios claros, saberes específicos y capacidades que pone en contexto para la solución de problemas que se presentan antes, durante y después del trabajo de aula.

Por consiguiente, qué competencia investigativa debe formar el docente, entendida ésta como el saber hacer en contexto (Hymes, 1972), y según lo propuesto por el Ministerio de Educación en Colombia desde la propuesta de los Estándares en la Educación, saber hacer evidenciado (MEN, 2003). Veamos qué compete a estas competencias relacionadas con el saber investigar situado:

Saber investigar situado:

¿Con qué competencias investigar?

Comprensiva: pautas de lectura, fichas, protocolos que llevan a la fundamentación teórica, metodológica y filosófica.

Interpretativa: analiza la información según el contexto disciplinar, según el contexto práctico y cotidiano y según las posibilidades de aplicación.

Argumentativa: plantea soluciones, justifica, da razones, fundamenta, genera conclusiones y deducciones

Propositiva: genera propuestas investigativas.

Mediadora: explicativa y orientadora de procesos de aprendizaje y comunicación.

Contextualizadora: tiene en cuenta el estado del arte disciplinar y el contexto en el que viven y se desenvuelven los aprendices.

Crítica: reconoce la calidad del estado del arte consultado, lo filtra, lo resume, lo relaciona, lo complementa y lo representa. Tiene en cuenta ideologías, enfoques, tendencias y decide qué camino optar a la luz de estos aportes.

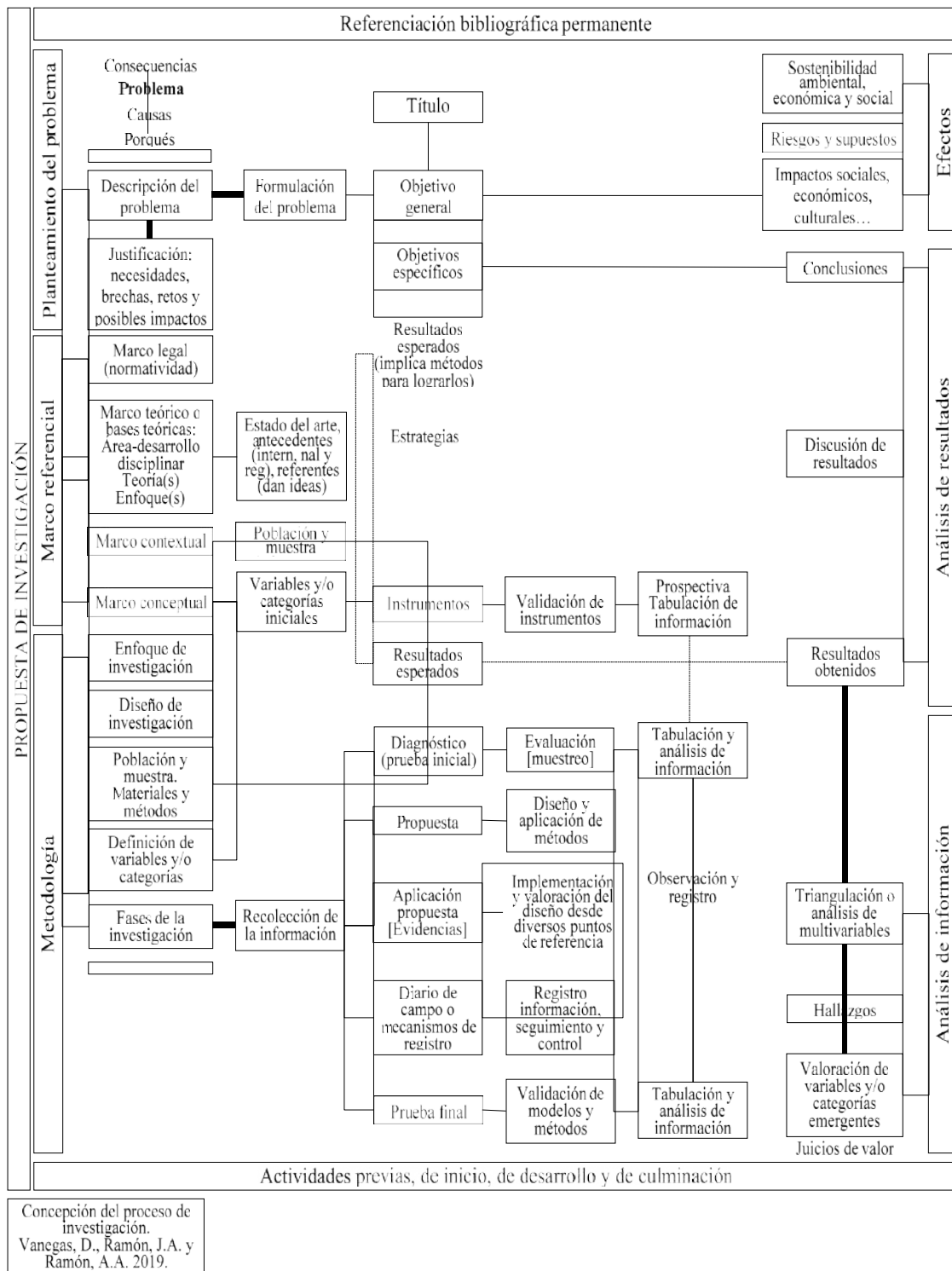
Socializadora: que permite dar a conocer el hacer y los resultados investigativos a través de eventos y publicaciones, y, por consiguiente, el desarrollo de los Grupos de Investigación.

Estas competencias reflejan que se requiere de unos conocimientos y una metodología que favorezcan el desempeño investigativo.

2.2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DEL QUEHACER INVESTIGATIVO DEL DOCENTE.

Existe literatura suficiente sobre el qué es investigar y el cómo investigar; sin embargo, el modo como se presenta la información no siempre es la más apropiada para quien aún no tiene buenas bases en el tema. A esto, se le adiciona el uso riguroso de normas, claridad de enfoques, diseños, procedimientos y gran inversión de creatividad. Por consiguiente, el docente se ve abrumado en un ámbito que al parecer es exigente y, si bien da libertad, es un conjunto cohesionado del cual se debe dar cuenta momento a momento. Es la razón por la que se presenta la concepción del proceso de investigación de forma completa, detallada y con precisión de relaciones entre sus elementos. Se presenta como mirada de conjunto que permite concebir el proceso de investigación como una realidad dinámica, progresiva, interrelacionada y armónica, en la que sus elementos y procedimientos buscan dar solución a un problema. La siguiente Figura 1, dará cuenta de ello.

Figura 1. Concepcion del Proceso de Invesigación



Fuente: Vanegas D., Ramón J.A. y Ramón A.A.

Como se observa, el proceso de investigación cuenta con una unidad de trabajo como lo es la propuesta o proyecto de investigación. También se evidencia que es necesario tener claridad sobre los tipos de investigación o diseños que serán útiles para desarrollarla. A saber, se puede optar por investigación histórica, descriptiva, experimental, cuasi-experimental, correlacional, estudio de caso, comparada, evaluativa, cualitativa, IAP, etnográfica, entre otros. No obstante, según el campo disciplinar en el que se trabaje, tendrán lugar diversos métodos con los cuales abordar sistemáticamente el objeto de estudio según interés del investigador(a).

Métodos generales como el matemático, el analítico-deductivo, el analítico-sintético, el heurístico, el interdisciplinar, el histórico, el temático, el cultural, (...), hasta más propios de la disciplina en estudio, etnográfico, pragmático, semiótico, analítico discursivo, hermenéutico (...), por ejemplo, en el campo del lenguaje.

En relación con el modo como se desarrolla esta concepción del proceso de investigación y como respuesta a las incertidumbres planteadas hasta el momento, se presenta una síntesis del modo de materializar las propuestas investigativas.

Se empieza por detallar el cómo acercarse al problema desde su conocimiento. Se realiza una exploración bibliográfica y observacional contextual sobre el tema/problema con el fin de delimitarlo y analizarlo. Se plantea un marco referencial y una metodología que lleve a la indagación o a la solución del problema. A continuación, se abordan estos aspectos relevantes para afianzar la competencia investigativa del docente.

2.2.1 EL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Descripción del Problema: Se realiza una breve introducción al objeto de estudio de forma general y se describe de manera detallada la situación objeto de estudio/problema, hacia la comprensión de su origen desde la ubicación contextual de la misma; se concretan los sujetos; se da claridad sobre el espacio y el tiempo; y, se predice sobre aspectos no conocidos del fenómeno abordado (pensamiento hipotético y/o planteamiento de preguntas).

Puede presentarse de forma gráfica el análisis del problema con base en el árbol de problemas. En él se considera el problema, las causas, las razones de las causas, los porqués de las razones de las causas y las consecuencias del problema. Más adelante se verá su relación respecto al planteamiento de los objetivos y se ampliará el modo de realización.

Se mencionan las causas que guardan relación con el problema y se organizan según prioridad para el problema. La precisión de las causas es muy importante porque de allí se van a extraer los objetivos específicos y de las razones de las causas, los resultados y, de ellos, las actividades a desarrollar.

Formulación del Problema. Pregunta problema y/o hipótesis: tener en cuenta elementos: alcance cognitivo (Ej: Analizar) /cómo se relacionan variables o Categorías (Ej: cómo influye) / variable-categoría 1 o su aplicación (la aplicación de X teoría, modelo...) / variable-categoría 2 (Ej: en el desarrollo lector...) /sujetos y contexto (Ej: estudiantes, nivel, institución, ciudad, departamento).

Justificación: Plan de Escritura. Las razones para realizar una investigación se pueden fundamentar en: Conveniencia: ¿Qué tan conveniente es la investigación? ¿Para qué sirve?

Relevancia Social: ¿Cuál es su relevancia para la sociedad? ¿Quiénes se beneficiarán con los resultados de la investigación? ¿De qué modo? ¿Qué proyección social tiene? Implicaciones prácticas: ¿Ayudará a resolver algún problema práctico? ¿Tiene implicaciones trascendentales para una amplia gama de problemas prácticos?

Valor Teórico: ¿La información que se obtenga puede servir para comentar, desarrollar o apoyar una teoría? ¿Ofrece la posibilidad de una exploración fructífera de algún fenómeno? ¿Puede sugerir ideas, recomendaciones o hipótesis a futuros estudios?

Utilidad metodológica: ¿Puede ayudar a crear un nuevo instrumento para recolectar y/o analizar información? ¿Pueden lograrse con ella mejoras de la forma de tratar con una o más variables? ¿Sugiere cómo estudiar más adecuadamente un grupo de sujetos?

Precisar la importancia de la aplicación de la teoría o el modelo y la realización de la investigación en determinado contexto. Con base en el problema abordado se concreta el alcance del objetivo general y en el análisis de las causas del problema, se deben concretar objetivos específicos de alcance teórico, metodológico, de aplicación, de análisis de la aplicación...según prospectiva.

Tabla 1. Las dos Caras de la Situación

Cara triste de la situación				
Problema	Causas del Problema 1	Razones de las causas	Porqués de Las razones de las	Consecuencias Del problema (en relación
		del problema	causas del problema	Con las causas
	2			
	3	1.1	1.1.1	1
	4	1.2	1.1.2	2
	5	2.1	...	3
	6	2.2		4

	7 8		5 6 7 8 ...
<p>Cara feliz de la situación o situación deseada: El problema se torna en el objetivo general, las causas del problema en los objetivos específicos, las razones de las causas del problema en los resultados, los porqués de las razones de las causas del problema en actividades y estrategias, y las consecuencias del problema en relación con las causas en impactos.</p>				
Objetivo General	Objetivos Específicos	Resultados	Actividades	Impactos
	1	1.1	1.1.1 1.1.2 ...	1 2 3 4
	2	1.2		5
	3	2.1		6
	4	2.2		7
	5	...		8
	6			...
	7			
	8			
	...			
	(Se seleccionan de las causas del problema y se precisan según el alcance o prospectiva del proyecto)			

Fuente: El autor

Para extraer los objetivos específicos, podemos ayudarnos del análisis del problema en relación con el árbol de problemas:

Título y pregunta problema → Objetivo general → objetivos específicos → resultados → actividades → cronograma:

Surge del problema del árbol de problemas pero visto de forma positiva, como si se hubiera ya resuelto la situación. Bajo esta mirada se plantea el árbol de objetivos que nos da lugar a ver el problema como el objetivo general, las causas como los objetivos específicos, las razones de las causas como resultados, los porqués de las razones de

las causas como posibles acciones o actividades a realizar, y las consecuencias como posibles impactos. Las actividades se organizan y se registran en el cronograma.

Otra forma de ver los objetivos es según el tipo de investigación que se va a realizar. Allí se ven los objetivos como pasos o etapas para alcanzar el objetivo general. También deberá articular los resultados, la aplicación de métodos, las actividades y las estrategias para lograr llevar a cabo el proyecto de investigación.

Veamos a continuación, un modo de plantear un marco referencial y un acercamiento metodológico. Se presenta a modo de resumen que el docente deberá ampliar con bibliografía relacionada al final del documento.

2.2.2 EL MARCO REFERENCIAL. PARA PROPONER MARCOS REFERENCIALES ES IMPORTANTE SEGUIR UN PROCESO SISTEMÁTICO:

Diferenciar diversos tipos de conocimiento: científico, cotidiano, religioso-cultural, filosófico, y las diversas formas de registro. El tratamiento científico de la información y la referencia de la fuente es muy importante, así como su organización y su sistematización.

Entender lo que se concibe como teoría, según alusiones de Hernández y otros (1995):

Teoría: conjunto de conceptos relacionados que representan la naturaleza de una realidad. Explicación final o conjunto de proposiciones interrelacionadas, capaces de explicar por qué y cómo ocurre un fenómeno. Conjunto de proposiciones relacionadas sistemáticamente que especifican relaciones causales entre variables. Constituye una descripción y una explicación de la realidad. La función de la teoría es explicar: decirnos por qué, cómo y cuándo ocurre un fenómeno. Una teoría debe ser consistente lógicamente.

Seguir Etapas del marco teórico: 1 Revisión de la literatura correspondiente (detectar, obtener y consultar la bibliografía, extraer y recopilar) 2 Adopción de una teoría o desarrollo de una perspectiva teórica y de unos métodos.

Utilizar diversas Fuentes de información (Hernández y otros, 1995):

A. Fuentes primarias (directas): libros, antologías, artículos, monografías, tesis, documentales, ponencias.

B. Fuentes secundarias: compilaciones, índices, resúmenes, listados de referencias publicadas en un área de conocimiento, bases de datos.

C. Fuentes terciarias. Documentos que compendian nombres y títulos de revistas y publicaciones periódicas, conferencias y simposios, catálogos, directorios institucionales y de expertos.

Revisar la información y documentar desde lo teórico (teorías y conceptos), lo metodológico (métodos, procedimiento, paso a paso del estudio), lo filosófico y ético (enfoque, paradigmas, principios y valores), y lo práctico (experiencias previas), en mira a la fundamentación del estudio en estos aspectos. Elaborar un listado en orden de prioridad para realizar una revisión específica.

Seleccionar, revisar, leer específicamente y recopilar información: Apellido del autor (año). Título del documento. (Referencia completa y citas directas según normas APA,).

Es importante abordar antecedentes que lleven a un reconocimiento del estado del arte sobre el objeto de estudio, se precisa (ver cuadro):

-Objetivo general del trabajo

-Qué se hizo en dicha investigación (el qué responde a la forma como se relaciona la investigación con el problema que la suscita, características de la muestra, marco teórico del conocimiento central que soporta el trabajo).

-Cómo se hizo (se refiere al proceso metodológico, la forma como se analiza la Información).

-Resultados y conclusiones obtenidas.

-Aporte de este trabajo a la investigación que se está realizando.

Carácter del Documento	Referente bibliográfico	Objetivo general	Marco teórico	Metodología, procedimiento	Resultados y conclusiones	Aporte al estudio
Internacional						
Internacional						
Internacional						
Nacional						
Nacional						
Nacional						

Regional						
Regional						
Local						
Local						

Redactar mínimo tres antecedentes internacionales, tres nacionales, dos regionales y dos locales con base en el cuadro anterior.

Organizar la información (cronológicamente, por teorías, por subtemas, por variables, en mentefactos...)

Revisar la literatura existente para saber en qué da respuesta a nuestra pregunta problema y qué hallazgos para el estudio a realizar:

-Existe una teoría completamente desarrollada que se aplica a nuestro problema de investigación.

-Existen piezas y trozos de teoría que sugieren variables, generalizaciones, micro teorías...

-Existen ideas vagamente relacionadas con el problema de investigación.

Se diferenciará la hipótesis (idea sin evidencia), la generalización (evidencia empírica moderada) y la ley (gran evidencia empírica).

Registrar de documentos que aporten pertinentemente teorías, conceptos, métodos, aspectos contextuales y aspectos legales, las citas directas (Apellido, año, página) y alimentar paralelamente las referencias bibliográficas con los datos completos del libro, la revista u otra fuente. Seguir normas APA.

Ejemplo: Investigadores como Durkin (1978), encontraron que “a pesar de que leer es la base de casi todas las actividades que se llevan a cabo en la escuela, y de que la concepción de la lectura como acto comprensivo es aceptada por todo el mundo (...) en ellas no se enseña a entender los textos” (Citado por Colomer y Camps, 1996, 80). Referencia bibliográfica: Colomer, T. y Camps, A. (1996). Enseñar a leer, enseñar a comprender. Madrid: Celeste.

Redactar citas indirectas o paráfrasis (decir con propias palabras lo que un autor ha expresado en un libro o revista...) (Apellido, año) y alimentar paralelamente las referencias bibliográficas con los datos completos del libro, la revista u otra fuente. Seguir normas APA.

Ejemplo: Solé (1992), también afirma que la comprensión de lectura en la escuela es más un objeto de evaluación que de enseñanza. Referencia bibliográfica: Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó.

Redactar resúmenes. Ejemplo: En el intento de aportar en la elaboración de propuestas para orientar esta enseñanza, desde mediados de los años ochenta se han venido incrementando las investigaciones que se centran en la importancia de definir los contenidos, los objetivos y las prácticas pedagógicas que contribuyen a lograr avances en este campo. Cfr. Entre otros Colomer y Camps (1996), Tolchisky (1992), Lerner (2001), Jolibert (1991), Kaufman y Rodríguez (1993), Rincón y otros (1999), MEN (1998). [En los referentes bibliográficos se relacionan todos estos trabajos].

Registrar análisis, comentarios y conclusiones. Ejemplo: Desde el desarrollo teórico, derivado sobre todo de la psicolingüística, se responde que para enseñar a comprender textos escritos lo se debe hacer es enseñar estrategias de lectura y, por tanto, caracterizar el trabajo con los textos por su organización, intencionalidad y sistematicidad para lograr la autodirección y el autocontrol [en pie de página: es decir, la existencia de objetivos y conciencia de que estos objetivos existen (Solé, 1992)]de este proceso. [Se referencia bibliográficamente a la autora al final del texto].

Con la información adquirida, se procederá a plantear y desarrollar mentefactos y otras representaciones cognitivas con conceptos y aspectos puntuales del objeto de estudio.

Elaborar constructos teóricos o representaciones del objeto de estudio (ejemplo: sistemas complejos) respecto a lo teórico, metodológico, ético, filosófico y práctico, y respecto a marcos como: antecedentes y estado del arte, conceptual, contextual y legal...

Organizar plan de escritura (índice) para el marco referencial con los submarcos: antecedentes, teórico, conceptual, contextual, legal.; desarrollar el marco referencial en forma resumida:

Redactar antecedentes (avances investigativos significativos en relación con el estudio), en qué coinciden estudios similares al nuestro y estado del arte (últimos trabajos relacionados con el estudio con los que podrá contrastar y discutir los resultados obtenidos). Retomar el cuadro propuesto anteriormente.

Redactar el marco teórico. Explicitar las teorías en las que se sustenta el trabajo y explicación de las mismas respecto a aspectos puntuales que se van a tener en cuenta en el estudio: Definiciones, principios, funciones, tipologías, histórico, métodos, aplicaciones... Aclarar la forma como se aplica a nuestro problema de investigación. Precisar dentro de ello, autores más importantes dentro del campo de estudio y la

definición de variables y/o categorías con la aclaración de quiénes las han estudiado; es la mirada teórica del problema o de los aspectos que integran el problema.

Redactar el marco conceptual: Precisar y explicar el mapa conceptual y/o constructo teórico resultante del estudio de diversas teorías y aplicaciones previas respecto al problema que nos ocupa. Definir los diferentes aspectos que integran el problema y todos los términos que dan sentido a la estructura conceptual del trabajo. Explicita variables y/o categorías a investigar (han sido fundamentadas en el marco teórico) y serán retomadas en la metodología para observación y posible intervención).

Redactar el marco contextual. Descripción detallada del marco situacional donde se llevará a cabo la investigación (contexto o campo investigativo, contexto histórico, contexto filosófico y ético, contexto metodológico y procedimental, contexto práctico: características del lugar, de la comunidad, de las condiciones diversas, de aspectos relevantes a considerar para el estudio: histórico, social, ambiental, salud, político administrativo, económico, ético, religioso, cultural, artístico, educativo, deportivo, tecnológico, de desarrollo... Se puede caracterizar el contexto en aspectos como: localización, características históricas, ambientales, políticas, económicas, sociales, culturales, religiosas, artísticas, educativas...Características pertinentes según la naturaleza del problema.

Redactar el marco legal (leyes, decretos, lineamientos).

2.3 METODOLOGÍA

En este apartado, se consideran aspectos relevantes para desarrollar el paso a paso de la propuesta de investigación. Se tendrá en cuenta lo siguiente.

Participantes, según población y muestra.

Enfoque de la investigación, ya sea de carácter cuantitativo o cualitativo o mixto.

Diseño de investigación o tipo de investigación que dará idea de qué variables y/o categorías, métodos, materiales y procedimientos se deberán tener en cuenta.

Fases. Descripción del paso a paso de la investigación, cómo alcanzar objetivos propuestos. Expresarlo en diagrama de flujo.

Diseño de instrumentos. Validación de instrumentos.

Modos de registro de información.

Modo de tabulación de información.

Relación con cronograma y presupuesto.

Acotaciones sobre validación de instrumentos. Se debe(n) diseñar un(os) instrumento(s) para la recolección de la información en la etapa del diagnóstico; y, en segundo lugar, los pertinentes para valorar la efectividad de la propuesta. Estos instrumentos guardan relación con lo observado en los antecedentes, lo definido en el marco teórico y lo concretado en el marco conceptual respecto a variables o categorías a abordar en el proyecto de investigación.

Por consiguiente, la validez de los mismos gira en torno a lo planteado en el marco referencial. Contar con un instrumento confiable y validado facilitará la recolección, análisis de la información y la presentación de resultados.

Con el marco referencial se debe llegar a una claridad en cuanto a qué se va a investigar y aún a cómo se va a investigar, con qué instrumentos. Esto es muy relevante en la Investigación Aplicada.

A partir del marco referencial, en especial del marco teórico y conceptual, se puede llevar un proceso fundamentado, sustentado, validado y confiable (a esto se llama validez de constructo) sin afectar la libertad de la investigación cualitativa ni su preponderancia en una investigación mixta.

-Para lograr una validez de contenido, se deben concretar las variables o aspectos a observar (de carácter cuantitativo) o categorías (de carácter cualitativo) que se van a estudiar sin olvidar que más adelante surgirá otro proceso de operacionalización de variables y de categorización tanto para las variables como para las categorías iniciales: ubicar las variables/categorías es un procedimiento de definición teórica, considerar sus dimensiones y subdimensiones es un procedimiento de definición real y, plantear los indicadores o unidades de observación es un procedimiento de definición operacional.

Con esta información se llega a concretar un índice generalizador o categoría comparable con otros procesos investigativos considerados en el estado del arte.

Ejemplo: Pobreza, consumo, poder, clase social... Son conceptos supra que deben ser definidos teóricamente, deben precisarse sus dimensiones y sus indicadores. En el caso de clase social pueden tenerse en cuenta las posibilidades o categorías: alta, media, baja o considerar más divisiones. Para el caso de las categorías cualitativas, se concebirán los rasgos según el sustento teórico, es decir, en el caso de la categoría poder, qué propiedades definen esta categoría.

No obstante, las variables y las categorías presentan unas condiciones: deben ser mutuamente excluyentes para no generar confusión, deben ser exhaustivas. A su vez, las posibilidades de variación se suelen llamar categorías (cualidad) o valores (número).

-Redacción de ítems en los que se tenga en cuenta la relevancia, la coherencia, la suficiencia y la claridad, y la selección de posibilidades de respuesta cerrada y abierta según alcances de la investigación. A esto se llama Validez de criterio: El instrumento debe medir o abordar con base en escalas y categorías coherentes con lo reconocido en el estado del arte. Ej: para abordar las competencias asociadas con el campo del lenguaje o las competencias que harían parte de una gran competencia significativa, los Lineamientos curriculares para Lengua Castellana (1998) precisó ya unas competencias: competencia gramatical, competencia textual, competencia semántica, competencia pragmática o socio-cultural, competencia enciclopédica, competencia literaria y competencia poética.

-Los instrumentos se deben aplicar previamente a colaboradores o realizar estudio piloto para verificar que la prueba realmente va a medir o a recopilar información en términos de claridad, calidad, cantidad y relevancia respecto a la forma como se va a analizar la información y el modo como se van a concretar unos resultados. Es lo que se llama validez racional o representatividad de los ítems respecto al estudio que se realiza.

-Ayuda a la validez de los instrumentos, el presentar la(s) prueba(s) a expertos en el área y a expertos de disciplinas implicadas en el tema objeto de estudio. En este caso, es útil aclarar al experto las variables y/o categorías que se van a estudiar del objeto de estudio en relación con los instrumentos a revisar y avalar si es el caso. A esto se llama validez a partir de expertos.

-Otros aspectos que dan idea de la validez de la información ya en términos más cuantitativos son la estabilidad (resultados estables a lo largo del tiempo) y el rendimiento (optimiza el punto de corte de medición y decisión, y reduce el error).

2.4 La Teoría Fundamentada como método de investigación cualitativa

Los investigadores que se inclinan por esta metodología tienden a ser flexibles, tendencia que se acrecienta en los seminarios de capacitación y proyectos de investigación en equipo cuyos miembros aceptan la crítica constructiva, son capaces de disfrutar del juego de ideas y aprecian el toma y daca que ocurre en las discusiones de grupo". (Strauss y Corbin, 1998, p. 13).

En realidad proyectan un perfil que ha de caracterizar al investigador que adopta esta tendencia metodológica, pues como se aprecia, tiene implicaciones relativas a los desempeños en el campo de la acción investigativa: la flexibilidad, una postura que en sí

como perspectiva es la posibilidad de amplitud de visiones, y no del sesgo y la exclusión; pues, ver las formas de ser el problema, las múltiples formas de interpretarlos, la multiplicidad de situaciones de manifestación o de referencia para la percepción heteróclita de los sucesos, fenómenos o hechos investigados, conlleva a una libertad de espíritu investigativo que crece en razón de la capacitación y de la acción misma investigativa. Esto, a su vez, conlleva a una necesaria y permanente documentación teórica sobre la marcha de los proyectos de investigación, no solo como quehacer de lo individual, sino en tanto grupo y o colectivo que interactúa para descubrir con comunidades académicas.

Es en estas comunidades en donde tiene vigencia la palabra que circula entre los miembros que debaten para contribuir con la crítica constructiva como el sinnúmero de enunciados contradictores a través de los cuales se revelan las nuevas tendencias de entender la realidad investigada, que lejos de ser excluyentes, emergen como un crisol en el cual el juicio certero y cohesivo facilitará la postulación de la teoría, y la propia acción depurativa que resulta del debate entre los aciertos o conveniencias y los desaciertos o inconveniencias, para llegar a la teoría emergente. Otra semilla germen de la teoría fundamentada subyace en esta crítica constructiva, pues implícita es la construcción más allá de lo individual, como acción y reflexión y acción que deviene en saber sobre los sucesos o fenómenos investigados, por una parte, por la concurrencia de voces y visiones convergentes en el marco de ese sentido crítico.

También de las caracterizaciones y procederes descritos a partir de esa propuesta de juego de ideas y discusiones en grupo revisten el accionar investigativo como un hecho de experiencia interactiva entre las inteligencias que investigan, y por tanto la emergencia del saber o la teoría está impregnada de esa lucidez colectiva que mutuamente se enriquece para propiciar las miradas holísticas de las que han de emerger tales teorizaciones en un contexto de comunidad que científicamente también se construye en el debate. Y así, más y más formas pueden derivarse de esta reflexión inicial sobre el comprenderse y asumirse como investigador en el contexto de la teoría fundamentada. Por ahora, baste esta apertura para entender, entonces, la Teoría fundamentada, y que para el caso se presenta el siguiente diagrama de flujo:

Tabla 2. Pasos de la Teoría Fundamentada.

1-Identificar el problema de la investigación	Concretar la pregunta o formulación del problema
2-Recogida de datos	Aplicación de técnicas y procedimientos para recoger el discurso: entrevistas- basadas en cuestionarios (precisar esta información)
3-Descripción, ordenamiento conceptual y teorización	Describir - interpretar de manera muy abstracta para llegar a teorizar-incorporar conceptos y-o primeras categorías
4-Procedimientos de codificación	Procesos de descripción de la realidad problema a la luz de fuentes teóricas y de reformulación de la pregunta o nuevas preguntas Para descubrir y teorizar sobre las perspectivas posibles Formular preguntas-hacer preguntas – comparar- elementos y datos
5-Hacer microanálisis Procesamiento de los datos por reducción	Hacer codificación abierta- derivar dimensiones-subcategorías y categorías.
6-Hacer codificación relacional	Hacer codificación axial. Establecer las relaciones entre categorías y subcategorías. Organización conceptual.
7-Codificación selectiva	Identificación de la categoría nuclear (general) a la cual se subordinan todas las demás categorías.
8-La triangulación	Hacer la discusión. Producir la teoría fundamentada Teorizar e integrar fuentes teóricas consultadas –referencias de entrevistas – diario decampo-otros-
9-Formulación de conclusiones	Validar la teoría emergente. Correlacionar los datos de título de proyecto-preguntas problemas, objetivos- metodología- teoría emergente.

Fuente: Producción propia.

Dado lo anterior, podemos entender claramente que la Teoría fundamentada, según Strauss y Corbin (1998), se refiere a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí.

2.5 PRÁCTICA Y CULTURA INVESTIGATIVA

La reflexión, en cuanto a la desentronización de prácticas que impiden el ejercicio investigativo y la creatividad, y la necesidad de entronizar nuevas prácticas que favorezcan

la labor investigativa, son asuntos que no dan espera. Dentro de ello, la racionalización del tiempo, de la calidad de las actividades que colman lo cotidiano, de los hábitos que se deberán adquirir, y del despertar de la función heurística que reside en cada ser humano. ¿Podremos lograrlo? ¿Cómo lo intentamos?

El modelo de evaluación que se ofrece para la discusión constituye una base o un mínimo necesario para asegurar que los aspectos principales son analizados en un grupo evaluador. Según González (s.f.), a modo de criterios, se proponen los siguientes:

1. Valor social o científico.
2. Validez científica.
3. Selección equitativa de los sujetos.
4. Proporción favorable del riesgo-beneficio.
5. Condiciones de diálogo auténtico.
6. Evaluación independiente.
7. Consentimiento informado.
8. Respeto a los sujetos inscritos.

Sin duda, llegar a la cultura investigativa es un reto enorme de una comunidad (Vanegas, Ramón y Lizarazo, 2017); sin embargo, existe claridad sobre el modo como puede propiciarse (Vanegas, Ramón y Valencia, 2015). Se deberán desentronizar prácticas nocivas a través de la reflexión y propuesta de cambio con la entronización de nuevas prácticas que lleven a un cambio dialéctico y transformador.

2.6 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA LABOR INVESTIGATIVA DEL DOCENTE.

Caso ejemplo de la investigación en Lic. Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad de Pamplona, Colombia.

A continuación, se presenta un caso ejemplo del modo como se concibe la investigación en una institución educativa. La forma como se representa corresponde a una concepción sistémica compleja en la que tienen lugar diversos sistemas con los que se guarda íntima relación con un comportamiento dinámico, dialéctico, interdisciplinar (Vanegas, Celis y Becerra, 2016), en el que pueden ir cambiando de lugar los sistemas que lo integran mientras interactúan y se transforman, y se cualifican mientras están en movimiento continuo.

Figura 2. La formación en investigación en la Licenciatura de Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad de Pamplona, Colombia



Fuente: Elaboración propia.

El modo como se ha logrado afianzar la investigación en la Licenciatura de Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad de Pamplona, Colombia, ha sido mediante la concepción de la complejidad del proceso investigativo, la formulación de macroproyectos contextualizados, la socialización de avances de investigación en eventos, y la formalización de cada uno de sus procesos investigativos, tanto administrativamente como en la difusión de sus resultados.

Por consiguiente, el planteamiento de macroproyectos es una estrategia que puede ayudar a la formación investigativa del docente porque permite ir entendiendo el proceso a medida que participa y se siente productivo. Un ejemplo de ellos en el ámbito del lenguaje: Modelos, enfoques o metodología de la lectura y la escritura en los diversos niveles educativos desde la Textolingüística, la Pragmalingüística, el desarrollo cognitivo y/o la cultura.

Efectividad en la mediación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde el uso del lenguaje y /o desde el estudio, aplicación y análisis de teorías pedagógicas específicas. (Vanegas y López, 2015a y 2015b)

Propuestas de didácticas específicas en el campo de la lengua (Vanegas, Becerra y Celis, 2018).

Estudios de la lengua en uso en el campo educativo (Vanegas y Ramón, 2019).

Estudios de Pedagogía de la Literatura en diversos niveles educativos desde la hermenéutica, aplicación y análisis de teorías específicas.

Estudios de Ético-comunicación y lenguaje en el campo educativo desde la hermenéutica, aplicación y análisis de teorías específicas.

Estudios culturales en pro de la educación y el desarrollo del lenguaje desde la hermenéutica, aplicación y análisis de teorías específicas.

Estudios Pragmalingüísticos con incidencia en el campo educativo desde la hermenéutica, aplicación y análisis de teorías específicas.

Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

En general, Investigaciones aplicadas en el campo de la lengua desde la Pragmalingüística, la cultura, la cognición situada y el estudio hermenéutico de teorías, metodologías y enfoques.

Mediar el trabajo de aula antes, durante y después, a la luz del proceso investigativo, permite desarrollar el espíritu científico. La indagación previa, soportada por referentes bibliográficos y sitios web de calidad científica, prepara la labor de aula para un reconocimiento de categorías culturales propuestas por las disciplinas, y para la fundamentación teórica, metodológica, filosófica, práctica o evaluativa de aprendizajes/objetos de estudio que sigan unos criterios del método científico, un paso a paso lógico, con cultura de observación, registro y análisis que plantea instrumentos y estrategias para tal fin.

El trabajo posterior al desarrollado en el aula y la evaluación, también se impactan, ya que surgen nuevas inquietudes y posibilidades de profundización o de aplicación o de adaptación. La labor investigativa como eje de la formación, es coherente con el aprendizaje por descubrimiento que involucra el aprendizaje por descubrimiento receptivo, por descubrimiento guiado y por descubrimiento autónomo.

Otro aspecto determinante en la formación investigativa del docente, es la toma de conciencia respecto al proceso de enseñanza de carácter investigativo; el saber que todo lo que se realiza en el aula está formando seres humanos con capacidades infinitas que requieren de un desarrollo de competencias.

Al respecto, el proyecto Tuning Educational Structures in Europe, define la Competencia como “Una combinación dinámica de atributos, en relación a procedimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los encargados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo” (Bravo, 2007, p. 13).

Competencias Genéricas	Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	Capacidad para tomar decisiones
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	17 Capacidad de trabajo en equipo
Capacidad para organizar y planificar el tiempo	18 Habilidades interpersonales
Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
Responsabilidad social y compromiso ciudadano	Compromiso con la preservación del medio ambiente
6 Capacidad de comunicación oral y escrita	Compromiso con su medio socio-cultural
7 Capacidad de comunicación en un segundo idioma	Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
comunicación	Habilidad para trabajar en contextos internacionales
Capacidad de investigación	Habilidad para trabajar en forma autónoma
Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	

11 Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	Capacidad para formular y gestionar proyectos Compromiso ético
12. Capacidad crítica y autocrítica	Compromiso con la calidad (Bravo, 2007, p.14-15).
13 Capacidad para actuar en nuevas situaciones	
14 Capacidad creativa	

La labor investigativa posibilita el desarrollo de las anteriores competencias que han sido definidas tanto para la formación profesional como para su evaluación y deben ser asumidas por el docente investigador en la Educación Superior.

El seminario aprendiendo a ser docentes investigadores en el aula.

Consolidado actualmente como Proyecto SASDIA, es un caso ejemplo de la formalización de los procesos investigativos en los programas de profesionalización. Se inició con la transformación curricular derivada de las políticas de acreditación previa y luacreditación de calidad y de registro calificado del Ministerio de Educación Nacional, por una parte, y , por otra, por la necesidad de introducir elementos de formación tanto en el currículo como en las prácticas pedagógicas en el trascurso de la carrera de Licenciatura en el área de Humanidades y Lengua Castellana.

Así, progresivamente se integran los elementos de formación pedagógica y didáctica, así como los de los campos disciplinares (Lingüística, Literatura, Comunicación, Semiótica, entre otros) como prácticas emergentes de formación en investigación, en el plan de estudios que se ha implementado a partir del año 2018, mediante una línea de formación curricular en investigación en la formación de los docentes del área. De modo que, esta formación es transversal a la de docencia en el área y se proyecta tanto al campo de formación desde el ejercicio de los mismos docentes de programa, como al campo de las prácticas pedagógicas de los docentes en formación, con respecto a sus experiencias en la escolaridad como al proyecto de vida profesional da cada uno para que sean docentes investigadores en el aula.

CONCLUSIONES

La formación investigativa del docente es un valor agregado de la labor educativa. Sin embargo, hasta el momento, se ve más como un requerimiento y evaluación que como un gran campo de enseñanza y de desarrollo profesoral.

La formación investigativa del docente consiste en orientar su atención hacia temáticas o líneas de estudio, ya sea por motivo de la formación postgradual o por interés en explorar el conocimiento, descubrir qué se logra con un trabajo continuo, sistemático y estratégico. El docente materializa su intención investigativa en el proyecto o propuesta de investigación, que normalmente es evaluada; desarrolla dicha propuesta y emprende el camino de la socialización y de la publicación de resultados.

Abordar una línea de investigación, permite al docente profundizar en objetos de conocimiento, ganar experticia disciplinar y experiencia investigativa.

La propuesta de síntesis del proceso investigativo y su contextualización, abre camino para la indagación de objetos de estudio desde las dimensiones de la pregunta y viabiliza la formación investigativa del docente.

La investigación como estrategia pedagógica viabiliza la educación de calidad. Situación por la cual no se puede dejar al azar su formación y debe pensarse en que se la planifique dentro del hacer educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Bravo, N. (2007). Competencias Proyecto Tuning-Europa, Tuning.-America Latina. Bogotá, p. 27.
- Burgos (1998). Fundamentos generales de currículo. MEN.
- Cañón, A. L. y Cedeño, M. C. (2016). Tendencias en la formación actual de docentes de Lengua Castellana en América Latina. En: REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, núm. 72, 2016. Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/jatsRepo/340/34051292011/html/index.html>
- González, M. (s.f.). Aspectos Éticos de la Investigación Cualitativa. Universidad de San Carlos de Guatemala. Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/salactsi/mgonzalez5.htm>
- Halliday, M. A. K.. (2013). El lenguaje como semiótica social. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. P. (2014). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. Pride, & J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics (pp. 269-285). Harmondsworth Penguin Books.
- Jiménez, A. y otros. (2017). Investigación, educación y formación docente [recurso electrónico] : Tercer encuentro de socialización de experiencias investigativas en la Facultad de Ciencias y Educación. Bogotá : Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de: <http://www1.udistrital.edu.co:8080/documents/85123/d6a8a7bf-de3d-4ee8-9229-d78cd1d8b56a>
- MEN. Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. 2008. Citado 04-09-2015. Disponible en www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.
- Polít, D. y Hungler, B. (2000). Investigación científica en Ciencias de la Salud. México: Mc Graw Hill.
- Strauss, A y Corbin, J (1998). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada Medellín: Contus Editorial Universidad de Antioquia.

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Vanegas, D., Celis, R. A., & Becerra, J. S. (2016). Modelo interdisciplinar de intervención pedagógico-didáctica propulsor de un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad. *Revista Universidad y Sociedad [seriada en línea]*, ISSN: 2218-3620, vol. 8 (1). pp.151-158. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>.
- Vanegas, D. y López, A. (2015). Experiencia Didáctica en el Desarrollo de la Competencia Textolingüística como orientadora de la Lectura y la Escritura (Estudio Experimental). En *Revista Diexpe Experimenta Pedagógicamente*, 1, p. 17-22. Recuperado de: https://issuu.com/diexpe/docs/diexpe_2015_1
- Vanegas, D. y López, A. (2015). Heurística de una didáctica general. En *Revista Diexpe Experimenta Pedagógicamente*, 1, p. 6-11. Recuperado de: https://issuu.com/diexpe/docs/diexpe_2015_1
- Vanegas, D., Ramón, J. A. & Valencia, J. D. (2015). Aplicación del Modelo Heurístico Significativo en la interpretación de la cultura ambiental. *Revista Face*, ISSN 1794-9920, vol. 15 (2). pp. 107 – 116. Recuperado de: http://revistas.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/FACE/article/view/1913
- Vanegas, D., Ramón, A. A. & Lizarazo, A. K. (2017). Comunidad y cultura ambiental: dinámicas de potenciación para un desarrollo sostenible y corresponsable. *Revista Agua, Aire y Suelo*, 8 (1), p. 36-43. Recuperado de http://ojs.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/RA/article/view/3271
- Vanegas, D., Becerra, J. S. & Celis, R. A. (2018). La unidad didáctica como sistema complejo que dinamiza la intervención en el aula y el aprendizaje significativo. En *Compilado Experiencias e Investigaciones en Innovación Educativa*. Bogotá: Dokuma Creatividad y Tecnología SAS, p. 220-233.
- Vanegas, D., Ramón, A. A. (2019). Las categorías culturales en la instrumentalización del proceso lector y escritor. *Revista Enunciación*, 24 (2), p. 267-275. Disponible en <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/14137/15405> DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.14137>

CAPÍTULO 4

LA COMPRENSIÓN LECTORA Y SU INFLUENCIA EN EL APRENDIZAJE

CAPÍTULO 4

LA COMPRENSIÓN LECTORA Y SU INFLUENCIA EN EL APRENDIZAJE

Patricia Gutiérrez Ojeda¹¹
 Eduard Anderson Rincón Jaimes¹²
 Laura Patricia Amaya Díaz¹³
 Diego Fernando Silva Prada¹⁴

RESUMEN

La lectura no solo influye en el aprendizaje de un individuo, también se relaciona con el desarrollo de su pensamiento y las capacidades cognitivas superiores. La comprensión lectora se convierte entonces en el proceso para elaborar el significado de un texto mediante la aprehensión de ideas relevantes y relacionadas con conceptos que ya tienen un significado para el lector.

En las diferentes instituciones educativas de nuestro país se evidencia que los niños y jóvenes independientemente de su nivel de educación, han desarrollado hábitos de lectura obligatorios, llegando solamente a interpretar textos de forma literal y comprendiendo únicamente lo que se logra descifrar. Asimismo se hacen palpables las dificultades de nuestros estudiantes en su proceso de aprendizaje al presentar falta de

¹¹ Docente Investigadora Tiempo Completo Corporación Universitaria Minuto de Dios, programa Licenciatura en Pedagogía Infantil. Licenciada en Educación Pre-escolar UNAB. Especialista en Educación con Nuevas Tecnologías UNAB. Especialista en Docencia Universitaria Centro de Educación Militar CEMIL. Maestra en Educación con énfasis en procesos de enseñanza y aprendizaje Tecnológico de Monterrey. Magister en Educación Corporación Universitaria Minuto de Dios. Grupo de Investigación QUANTUM. Datos de contacto: pgutie14@uniminuto.edu.co patriciagutio@gmail.com Colombia, Santander, Bucaramanga

¹² Magister en Gestión de la Tecnología Educativa. Especialista en Administración de la Informática Educativa. Licenciado en Español y Comunicación. Datos de contacto: lic_eduard@hotmail.com Colombia, Santander, Bucaramanga

¹³ Magister en Dirección y Gestión de Centros Educativos, Especialista en Psicología Clínica, Psicóloga. Datos de contacto: lauraamaya3@hotmail.com

¹⁴ Docente Investigador Tiempo Completo Corporación Universitaria Minuto de Dios, programa Licenciatura en Pedagogía Infantil. Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad de Caldas, Manizales. Magister en Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa (UAM-I), México. Doctor en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Argentina. Grupo de Investigación QUANTUM. Datos de contacto: dsilva@uniminuto.edu Colombia, Santander, Bucaramanga.

atención y memoria, así como la ausencia de motivación y experiencias lectoras previas. El proceso de enseñanza – aprendizaje requiere a gritos, mejorar el nivel lector que conduzca a los estudiantes a practicar una lectura crítica, con significado, es decir una nueva metodología adquirida desde la educación inicial.

Se necesita de manera urgente revolucionar e innovar el uso de estrategias pedagógicas de razonamiento que impliquen la construcción de modelos de significado para un texto, utilizando esquemas y estructuras de conocimiento, las cuales deben inferirse potenciando el trabajo autónomo de los lectores. Por lo anterior el reto de los profesores de todos los niveles de educación, consiste en capacitarse en técnicas y métodos de enseñanza de lectura comprensiva que motiven a sus estudiantes a partir de la resolución de conflictos cognitivos, teniendo en cuenta contextos reales de aprendizaje partiendo de los intereses y necesidades de los lectores.

Palabras claves: Lectura, comprensión lectora, aprendizaje, lectura crítica, estrategias pedagógicas.

INTRODUCCIÓN

Entre las competencias básicas de todo ser humano se encuentran entre otras desarrollar habilidades y estrategias cognitivas y meta cognitivas para lograr su aprendizaje. Una de ellas es la comprensión lectora, comprendida como el entendimiento de textos leídos por una persona permitiéndole la reflexión y su capacidad de indagar, analizar, relacionar e interpretar lo leído con el conocimiento previo, relacionándolo con su contexto y realidad. (Monroy Romero, J. A., & Gómez López, B. E., 2009)

Las instituciones educativas especialmente las de educación superior observan con preocupación que cada día se presentan bajas competencias lecto escritoras entre los estudiantes, afectando considerablemente la adaptación y consecución de metas de aprendizaje propuestas.

La Educación en Latinoamérica presenta grandes interrogantes importantes para resolver en cuanto a la deficiencia del rendimiento escolar de un significativo número de estudiantes a nivel general. Según el informe del Primer Estudio Internacional realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad en la Educación en la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO 2017), se establece una alerta en las necesidades comunicativas a nivel del área de Lengua Castellana siendo indispensable actuar en las instituciones educativas desde la función desarrollada por los maestros, a través de estrategias que favorezcan las competencias lingüísticas, especialmente los procesos de comprensión lectora y así mejorar la calidad y la equidad educativa.

En Colombia las Pruebas Saber reconocen el rendimiento de los estudiantes en las diferentes áreas, donde se evidencia deficiencia especialmente en el área lenguaje, observándose un mínimo progreso significativo y un bajo promedio respecto a los años anteriores, mostrando que los estudiantes tienen carencias en su comprensión lectora. Según el puntaje que se observa en el año 2015 en una escala de 100 a 500, los estudiantes están en un promedio de 300 a 313 puntos y según las tablas de desempeño que manejan las Pruebas Saber están en un nivel mínimo y no alcanzan a llegar al nivel satisfactorio, lo que implica que los estudiantes no están comprendiendo ni explicando los elementos de la estructura cohesiva a un nivel de oraciones y párrafos de textos cortos, explicativos o informativos. (Bustamante, 2015)

La falta de comprensión lectora: una problemática latente

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico reveló un nuevo informe de las pruebas del Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (Pisa), que analiza diferentes aspectos académicos en varios países y señala que los estudiantes colombianos obtuvieron 379 puntos de los 603, reportados por Shanghai, que se

poseionó en el primer lugar en temas sobre educación financiera; según el informe Colombia fue el peor país situado en la tabla por debajo de Italia, Eslovaquia, Israel, Croacia y España.

El principal problema que se observa actualmente en un aula de clase se relaciona con la falta de comprensión lectora, debido a que los niños crean hábitos de lectura obligatorios, por lo tanto sólo llegan a interpretar textos de forma literal, es decir, únicamente se limitan a leer y comprender lo que el texto muestra; por lo cual nace la necesidad de innovar y cambiar la metodología de aprendizaje. Se requiere el desarrollar y mejorar el proceso de una lectura crítica en los niños y niñas desde sus primeros años de escolaridad, sirviendo de puente para interpretar y comprender la complejidad de la realidad.

El acto de leer y la lectura

En este orden de ideas Caimey (1920) manifiesta que la lectura es un proceso complejo que necesita la interacción del lector con el texto lo cual genera la comprensión de la información recibida, por lo cual se deben tener en cuenta las siguientes características del proceso a saber:

- Constructivo o de acción, donde se ejercitan los procesos mentales, la imaginación, el análisis y la comparación.
- Interactivo, porque crea un intercambio entre los pre saberes del lector, sus experiencias y condiciones con las características del texto leído.
- Estratégica, dado que implica el desarrollo de estrategias previas a la lectura, o el análisis de las características del texto de acuerdo con las necesidades y metas del lector.
- Cognitiva, porque se requiere que el lector sepa cuándo y cómo comprende y cuando no lo realiza, buscando estrategias de solución, por lo cual debe ser organizado, planificado, controlado y evaluado por las personas que si leen.
- Permanente, porque nunca se termina de aprender a leer.

Teniendo en cuenta que la lectura hace referencia a la actividad que consiste en interpretar y descifrar, mediante la vista, el valor fónico de una serie de signos escritos ya sea mentalmente (en silencio) o en voz alta (oral). Dicha actividad se caracteriza por la traducción de símbolos o letras en palabras y frases dotadas de significado, donde una vez descifrado el símbolo se pasa a reproducirlo. Por lo tanto la lectura es hacer posible la interpretación y comprensión de los materiales escritos, evaluarlos y usarlos para nuestras necesidades y según Ferreiro (1999) la lectura “es toda aquella actividad de asignación de un significado a un texto que precede a lo convencional” (p.105).

El leer y la lectura para Goodman (1982), es un juego psicolingüístico de adivinanzas; es decir, es un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en múltiples y continuas interacciones. En otras palabras, existe un único proceso de lectura, aplicable a todas las lenguas desde una perspectiva universal y multilingüe. Otros autores como Guevara (citado en Manzano, 2000), lo relaciona como “la capacidad intelectual más superior y maravillosa del hombre, porque es crear, rescatar lo más profundo de nuestro pensamiento y de nuestra sensibilidad...”, (Sequeira 2001, citado por Orellana García, P. (2018), conceptúa que la lectura es “un proceso auto dirigido por un lector que extrae del texto un significado previamente codificado por un escritor, donde la lectura implica un conjunto de factores y elementos fundamentales que darán lugar a una multiplicidad de estrategias que ayudan a solucionar problemas que surgen en el momento de leer” (p. 85).

La lectura no solo se relaciona con el aprendizaje, su influencia con el desarrollo del pensamiento y las capacidades cognitivas superiores tales como la reflexión y la crítica es trascendental, como lo afirma Cassany (1998) ...“leer requiere descodificar las palabras del texto, exige que el lector aporte conocimientos previos, obliga a inferir todo lo que se nos dice” (p.26).

Concepto de Comprensión Lectora

Ahora bien, antes de continuar con esta reflexión, es preciso definir el término de comprensión lectora como el proceso de elaborar el significado mediante la aprehensión de ideas relevantes de un texto y relacionarlas con los conceptos que ya tienen un significado para el lector, por lo tanto, la lectura es un proceso de interacción entre el pensamiento y el lenguaje, radica en la diferenciación entre lectura y comprensión. (Monroy Romero, J. A., & Gómez López, B. E., 2009). Por ende la comprensión lectora implica el razonamiento verbal, la capacidad de entendimiento de la lectura, que no solamente se limita a develar el significado de las palabras o de las frases; más bien se trata de generar una representación mental de lo que se lee, en otras palabras se puede definir la comprensión como un proceso de interacción entre el texto y el lector, Cooper (1990).

Como se puede aseverar, la comprensión es un proceso de creación mental donde se parte de una información aportada por el emisor, por lo cual el receptor crea una imagen del mensaje que se desea transmitir, es decir da un significado a dicha información para comprender el mensaje, ya sean palabras, conceptos, relaciones, implicaciones, formatos, conceptos, estructura, ya sean de tipo lingüístico, cultural y social entre otros. (Hacha, R., & Candy, I., 2018).

Por su parte la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2000; 2009) según la cual la competencia lectora consiste en: [...] la capacidad de

comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad (p. 14).

Principales niveles de la Comprensión Lectora

Consecuentemente los autores Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) describen tres niveles de comprensión que pueden clasificarse así:

Nivel literal, donde se recupera la información explícitamente planteada en el texto y se reorganiza mediante clasificaciones, resúmenes y síntesis; para luego expresarla con sus propias palabras.

Nivel inferencial, cuando se activa el conocimiento previo del lector y se formulan hipótesis sobre el contenido del texto a partir de los indicios, estas se van verificando o reformulando mientras se va leyendo. La lectura inferencial o interpretativa es en sí misma “comprensión lectora”, ya que es una interacción constante entre el lector y el texto, se manipula la información del texto y se combina con lo que se sabe para sacar conclusiones.

Nivel Crítico, se dice que una lectura se encuentra en el nivel crítico, cuando se está en condiciones de emitir juicios sobre el texto leído de carácter subjetivo, cuando se acepta o se rechaza pero con fundamentos. Se podría decir que esta lectura crítica tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído.

La lectura como un proceso interactivo presenta en la teoría del esquema al lector como un sujeto que hace uso de sus pre saberes o esquemas, los cuales se reestructuran y se ajustan siendo dinámicos, es decir el lector con cada nueva información los amplía y construya un significado al mismo.

Para el Ministerio de Educación Nacional se presentan lineamientos curriculares que indican tres niveles en el proceso de comprensión, los cuales son una opción metodológica para caracterizar estados de competencia en la lectura tanto para la básica primaria como para la secundaria. Es importante recordar que la definición de estos niveles “de competencia” se hace desde una perspectiva teórica particular a saber:

Nivel A Literal: desde la perspectiva asumida significa la acción de “retener la letra”. Es el nivel que se constituye en primera llave para entrar en el texto, si se considera que los procesos de lectura dependen del uso de una serie de llaves necesarias para pasar de un nivel a otro, estando simultáneamente en ellos.

Nivel B Inferencial: el lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensiones del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, especialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto conduciendo a permanentes deducciones y presuposiciones.

Nivel C Crítico-Intertextual: en este nivel el significado de los conceptos ya no es desde un diccionario, sino por la lectura desde la enciclopedia; es decir, la puesta en red de saberes de múltiples procedencias siendo esto lo intertextual y habrán momentos de la lectura en donde el lector se posiciona críticamente, entendiendo por ello la emisión de juicios respecto a lo leído.

Dificultades de la Comprensión Lectora en los estudiantes

La comprensión lectora necesita el uso de estrategias de razonamiento entre las que se encuentran las siguientes a saber:

- El lector requiere el uso de estrategias que impliquen la construcción de un modelo de significado para un texto, teniendo como punto de partida las claves que proporciona el mismo texto, como de la información que tiene en sus pre saberes, almacenados en su propio aprendizaje.
- El lector construye un modelo, utilizando esquemas y estructuras de conocimiento y las diferentes claves que proporciona el autor de la información tales como claves, grafo fonéticas, sintácticas, semánticas, información social, entre otras.
- Dichas estrategias en la mayor parte de los casos deben inferirse, es decir el texto nunca podrá ser en su totalidad explícito dado que el significado completo de las palabras del mismo debe inferirse también a partir del contexto. (Hacha, R., & Candy, I., 2018).

Para Hacha, R., & Candy, I. (2018) entre otras estrategias para mejorar la comprensión de textos, también se debe desarrollar el trabajo autónomo de los lectores que monitorizan o auto controlan su progreso en el proceso, requiriendo ejercicios que buscan la permanente rectificación de sus errores. En ese sentido entonces la comprensión lectora presenta dos dimensiones particulares como son la trascendental y la operativa donde la primera considera la comprensión de textos escritos como una meta personal del lector al desarrollar su conocimiento y potencial propio, es decir influye en su desenvolvimiento como ser social en su contexto.

La dimensión operativa por su parte, se considera como la capacidad de “atribuir significados a mensajes escritos, verbales como imágenes y símbolos, extrayendo

información explícita y haciendo inferencias sobre lo implícito, incluyendo juicios de valoraciones sobre el contexto y forma de los textos”. Hacha, R., & Candy, I., 2018, p.32).

Surge la necesidad de la práctica del procesador de contexto en los estudiantes, lo cual permite que se interprete de manera coherente el texto que se lee, gracias a diversas fuentes de información (cognoscitiva, perceptual, socio-cultural, lingüística, emocional, etc.). (Vargas, A., & Villamil, W., 2007, p. 68). El objetivo es que cada niño autoconstruya sus competencias lectoras, es decir desarrolle sus competencias conceptuales y estratégicas, es decir desarrollando actividades de entrenamiento y refuerzo elegidas de manera personalizada por cada lector según sus gustos e intereses. (Jolibert, J., 1991). Se presenta por lo tanto una gran dificultad con respecto a la comprensión lectora, y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes en todos los niveles de educación, teniendo en cuenta las limitaciones que diariamente se presentan dado que no se comprende, no difieren y no investigan más allá de lo que se lee; causando sorpresa al observar dicha falencia, pues las aulas escolares se constituyen en el entorno donde la lectura es una de las habilidades básicas que todo ser humano mayor de seis años debe adquirir; pero para esto es importante formarla desde temprana edad, basándose en autores-teóricos, que muestran la validez y repercusión que tiene dicha comprensión lectora.

Por lo tanto es necesario replantear la metodología desarrollada en el proceso de enseñanza – aprendizaje, no se trata de entregar textos largos a los niños, con muchas preguntas por responder y que por sí solos lo realicen, debe ser un acompañamiento continuo y acompañado por parte de la familia y la escuela, donde se le permite al niño indagar, pero también se le brinde una orientación sobre cómo hacerlo.

Es decir, se trata de tener en cuenta a Piaget quien expresa en su obra “El lenguaje y el pensamiento del niño” (Piaget, 1931), que los niños construyen su conocimiento del medio que les rodea y de su interacción con el mismo; desde pequeños su proceso de lectura es basado en lo que observan e interpretan del mundo, es ahí cuando su comprensión y análisis empieza a desarrollarse, siendo ese el momento adecuado para construir las bases de lectura, que con el pasar del tiempo se irán fortaleciendo y al momento que se haya desarrollado el proceso de interpretación de códigos y esquemas, se verá reflejado una comprensión de textos de forma crítica y compleja. (Nieto, 2012)

Así mismo es importante resaltar (Goodman, 1982) el lenguaje como integral, donde cada persona se desarrolla en un ritmo y tiempo diferente, pues no es rígido y obligatoriamente debe seguirse en una línea recta; como lo afirma Dubois referente a las diferentes etapas que ha pasado el tema de la comprensión lectora, según cómo la sociedad ha visto la lectura, la primera es cuando es señalada como un “conjunto de habilidades”, luego está como “producto de la interacción entre pensamiento y lenguaje” y como última etapa menciona la lectura “como un proceso de transacción entre el lector y

el texto.” (Dubois, M. (1982). En otro sentido Camba, muestra desde una perspectiva más joven lo necesario para lograr en los niños el adquirir los hábitos de lectura y el desarrollo de comprensión, a partir de estos tiempos establecidos, creando en los niños el amor por la lectura. (Camba, 2004)

Pilar Núñez Delgado, explica sobre la importancia que al momento de leer el niño pueda manejar un buen nivel de léxico o aprenderlo mientras lo hace, el descifrar los significados de palabras complejas o desconocidas, le permite tener un panorama más claro sobre lo que está interpretando y así puede comprender e inferir sobre muchos datos o cosas importantes implícitas en el mismo. (Delgado, 2006)

Para Hacha, R., & Candy, I. (2018) las principales dificultades que se presentan en los estudiantes de cualquier nivel de educación se relacionan con la falta de atención y memoria, teniendo en cuenta que la atención se requiere para la memorización y comprensión de lo que el lector se encuentra leyendo o escribiendo según sea el caso. Como segundo elemento la ausencia de motivación y diferentes experiencias hacia la lectura, es decir se requiere la motivación y el interés en un determinado tema, dado que cuando el lector encuentra motivante un texto lo comprende mejor y disfruta de su lectura. Por otra parte otro elemento es la dificultad al reconocer el tipo de texto, porque el lector debe comprender cómo el autor ha organizado la escritura de sus ideas en el texto.

Se busca y se espera el desarrollo de un proceso complejo y multidimensional, es decir el surgimiento de un “lector moderno, que procesa el texto, que accede al conocimiento de otros (e incrementa y transforma el suyo propio) a través de la lectura de múltiples textos, que son leídos por y para uno mismo, en un silencio que invita a la reflexión. Este lector moderno, que elige, procesa, dialoga con el texto y lo interpela; ese lector que todos proponemos en nuestras instituciones de educación para formar ciudadanos libres e ilustrados, ese lector es, en perspectiva histórica, un invento bastante reciente....” (Solé, 2012, p. 6)

Las autoras Palincsar y Brown (1984), manifiestan que aunque los estudiantes hayan aprendido estrategias de comprensión lectora, presentan dificultades para generalizar y transferir los conocimientos aprendidos. El problema presentado radica en el hecho que... “en los programas tradicionales el alumno es un participante pasivo que responde a la enseñanza, que actúa y hace lo que se le pide, pero que no comprende su sentido” (p. 81).

Las pruebas PISA: un reto para Colombia

Para Monroy Romero, J. A., & Gómez López, B. E. (2009), las pruebas PISA miden teniendo en cuenta sus estándares la capacidad y comprensión lectora de los estudiantes, no solamente en el área académica sino en diferentes situaciones evaluándolos desde la

óptica de su participación en sus respectivos contextos y comunidades, teniendo en cuenta tres escalas a saber:

- Obtención e información o la capacidad para ubicar la información en un texto.
- Interpretación de textos que mide la capacidad para construir significados haciendo inferencia de la comunicación escrita.

- Reflexión y evaluación midiendo la capacidad para relacionar el texto con sus conocimientos previos, pre saberes, experiencias e ideas.

Dicha prueba propone ubicar a los estudiantes en alguno de los cinco niveles que haya podido alcanzar como son:

- Nivel 1 para los estudiantes con muy bajas habilidades.

- Nivel 2 para los estudiantes capaces de desarrollar material simple, es decir cuando pueden ubicar información directa, logrando realizar inferencias sencillas al usar algunos presaberes para lograr comprender la lectura.

- Nivel 3 para los estudiantes que cuentan con los requerimientos esperados para las personas que van a desarrollar su educación media pudiendo desarrollar lectura de complejidad moderada, cuando pueden ubicar fragmentos múltiples de información, relacionando diferentes partes de un texto pudiendo relacionarlo con sus conocimientos diarios.

- Nivel 4 para los estudiantes que demuestran el manejo de habilidades para procesar información de orden superior, dado que pueden responder lecturas difíciles encontrando información anidada, interpretan significados a partir con pocas palabras y evalúan críticamente un texto.

- Nivel 5: estudiantes que demuestran ser capaces con lecturas complejas, relacionando información difícil de encontrar en textos con los cuales no se encuentran familiarizados, logrando inferir información del mismo, pueden evaluar críticamente y establecer supuestos e hipótesis, necesitando un conocimiento más especializado al incluir conceptos contrarios a las expectativas.

Colombia respecto a los resultados de la última prueba PISA realizada en el año 2015 de acuerdo a la publicación realizada por la OCDE, aunque fue uno de los pocos países que presentó evidencias de algún tipo de mejora, continúa ubicándose por debajo de la media de los otros estados miembros, por lo cual señala la Revista Semana (2019) que aunque cabe destacar la mejoría en comprensión lectora, matemática y ciencia de los estudiantes

con una edad de 15 años de todo el mundo, sigue presentándose un nivel deficiente en esta materia.

Consecuentemente en comprensión lectora, Colombia obtuvo una calificación de 425 puntos, es importante tener en cuenta que los colombianos aún no superan las expectativas mínimas en comprensión lectora. No se puede desconocer que para muchos estudiantes de las instituciones educativas, la lectura en sí resulta un evento no agradable, es más puede ser calificado como aburridor y nada motivante, ya sea porque los profesores en su proceso de enseñanza no desarrollan una metodología ni herramientas pedagógicas dinámicas y variadas que motiven el proceso de lectura y mucho menos los padres de familia y demás miembros de sus grupos familiares, motivan o son modelos de identificación en cuanto al gusto y hábito de procesos lectores.

Estrategias pedagógicas para la comprensión lectora

Por lo anterior es urgente para la comunidad educativa enfatizar la imperiosa necesidad de aprender a leer para aprender, para pensar y para disfrutar, donde se puede afirmar que formar lectores es un proceso paralelo a formar ciudadanos que puedan elegir la lectura según sea el propósito, es decir que puedan utilizarla para transformar la información en conocimiento y que según Solé (2004), teniendo en cuenta tres ejes fundamentales como son aprender a leer, leer para aprender en cualquier ámbito a lo largo de la vida y aprender a disfrutar de la lectura.

Al entender la lectura como “una competencia compleja, en la que confluyen componentes emocionales, cognitivos y meta cognitivos, estratégicos y automáticos, individuales y sociales, cuyo aprendizaje requiere de intervenciones específicas a lo largo de la escolaridad, es necesario para afrontar de manera realista y desprovista de ingenuidades simplificadoras el reto de formar ciudadanos lectores, capaces de utilizar la lectura para sus propósitos”, se hace imprescindible destacar que para Solé (1992) se deben desarrollar estrategias que implican otorgar finalidad personal a la lectura y planificarla para su desarrollo; inferir, interpretar integrar la nueva información con el conocimiento previo y finalmente elaborar la información, sintetizarla y ampliarla.

Cuando se lee para aprender, su uso es intencional donde se procesa de manera profunda el texto desarrollado, es decir cuando el lector tiene un objetivo claro y definido busca elaborar la información y contrastarla, posibilitando una profundidad en la lectura. Se diferencia entonces el papel del lector, el de uno con función netamente reproductiva y el lector crítico o meta esperada, donde es capaz de interpretar y analizar lo que comprende del texto haciendo más personal la lectura realizada, dado que se busca la esencia del texto buscando un aprendizaje significativo.

El proceso relacionado a la comprensión lectora se debe desarrollar y fortalecer con la práctica misma del estudiante, teniendo en cuenta tres momentos didácticos como son el antes, durante y después de la lectura. Con el ánimo de aclarar dicha reflexión, se debería tener en cuenta que antes de la lectura el maestro debe presentar a sus estudiantes objetivos concretos, prácticos para seguir su lectura, utilizando la pregunta junto al texto, es decir desarrollando ideas generadoras que busquen centrar su atención indirectamente hacia los objetivos planteados, en otras palabras el buscar guiar su proceso lector. Al activar los pre saberes de los estudiantes llevando al análisis de los títulos, subtítulos e imágenes del texto, para que el estudiante se haga una idea del texto. (Hacha, R., & Candy, I., 2018).

En la etapa denominada durante la lectura, se recomienda seguir una lectura silenciosa, ya sea grupal o individual, buscando enseñar estrategias para aprender a comprender el texto, desarrollando vocabulario al ampliar los pre saberes con la nueva información, buscando generar conciencia fonológica. Posteriormente después de la lectura, el maestro o guía debe buscar dialogar grupalmente sobre la secuencia de hechos o fenómenos leídos en el texto, motivando que los estudiantes organicen sus ideas de acuerdo a su nivel intelectual desarrollado. Se necesita por lo tanto resumir por escrito y en forma oral el texto, con el propósito de organizar dramatizaciones en grupo del texto leído, invitando a los estudiantes a crear el guion y diálogos requeridos, o en su defecto generar en la creación de discursos, cartas, noticias, poemas, entre otros donde se relacionen en su contenido las principales ideas del texto.

Se hace perentorio en la educación colombiana, especialmente en el nivel de educación superior, trabajar diferentes estrategias pedagógicas que permitan mejorar el bajo nivel identificado en los estudiantes cuando ingresan a la universidad, dado que no podemos desconocer la existencia de un gran porcentaje de estudiantes que no saben obtener información, interpretar y reflexionar sobre un texto determinado, lo cual influye en los mayores índices de deserción que cada año se vienen presentando, el bajo rendimiento identificado en la baja calidad académica de los estudiantes de los diferentes programas, que conllevan a la frustración profesional y laboral y el no alcanzar la dinamización de los proyectos de vida de los aspirantes a culminar su formación de pregrado.

Ahora bien, es importante señalar que la calidad de la educación escolar no puede ser garantizada por la "ideología del monolingüismo", que desconoce que en la escuela no todos los niños cuentan con condiciones pedagógicas apropiadas para alcanzar un dominio efectivo de la lectura. Es decir la pedagogía de la lectura orientada por los principios de la equidad sería una pedagogía pertinente, conllevando a lograr el reconocimiento e identificación de los atributos socioculturales y lingüísticos de los estudiantes, teniendo en cuenta la capacidad de entender el significado real buscando practicar situaciones de aprendizaje, relacionados con los saberes, destrezas y formas de expresión de los alumnos. (Lennon del Villar, 2013)

CONCLUSIONES

En conclusión aprender a leer de forma crítica es la forma de prepararse para la vida y por la vida, que permita formar ciudadanos con competencias para identificar problemas, buscando alternativas de solución reales, pertinentes y alcanzables, haciendo acopio de las capacidades cognitivas, afectivas y de reinserción social. La lectura se encuentra indiscutiblemente asociada con la comprensión donde los educadores debemos tener en cuenta que se aprende más fácilmente lo que se comprende, por lo cual se debe buscar una metodología y estrategias pedagógicas que permitan adaptar a nuestros estudiantes a las exigencias de una sociedad cada vez más dinámica, cambiante y retadora, donde la meta será lograr que la educación realmente satisfaga las necesidades de los estudiantes y de la sociedad en general, ya que hasta el momento esta premisa no ha sido alcanzada, a pesar de los esfuerzos desarrollados en busca de la sociedad del conocimiento.

En los bajos niveles de comprensión lectora llama poderosamente la atención que también son generados por factores de carácter pedagógico – didáctico como lo afirma Hacha, R., & Candy, I. (2018), dado que existen maestros especialmente en el nivel de educación media, que no motivan al gusto por la lectura y son indiferentes a la enseñanza de la comprensión lectora de manera sistemática y metódica, influyendo lamentablemente en el pobre aprendizaje significativo alcanzado por sus estudiantes.

Lo anterior podría ser plasmado en la generación de programas de comprensión lectora incluyentes en las diferentes instituciones de educación especialmente en el nivel superior, donde las sesiones de enseñanza – aprendizaje se desarrollen en forma dinámica y vivencial, teniendo en cuenta el contexto de los lectores, sus proyectos de vida, buscando desarrollar diferentes competencias y capacidades, enseñando nuevas técnicas de comprensión lectora y que paulatinamente se busque evaluar los alcances y logros obtenidos en dicho proceso. Es muy importante ser conscientes que dichas estrategias lectoras implican para los estudiantes la generación de la autonomía y autogeneración, la activación de los conocimientos personales, ya que deben ser consideradas como instrumentos de aprendizaje y de motivación. (Serra Capallera y Oller Barnada, 2001, p. 38)

Es un compromiso buscar que dichos programas generen placer por la lectura donde los estudiantes motivados, busquen leer lo que les gusta, según sus intereses y necesidades, donde las instituciones educativas generen y brinden espacios desde todas y cada una de las áreas curriculares y asignaturas de cada programa. Asimismo capacitar a los docentes sobre las técnicas y métodos de enseñanza de lectura comprensiva con el propósito de planear diferentes estrategias innovadoras y creativas que atraigan la atención de los estudiantes a partir de la resolución de conflictos cognitivos teniendo en cuenta contextos reales de aprendizaje, intereses y necesidades.

Se recomienda que los profesores manejen un proceso organizado para la comprensión de textos, motivar en primera instancia a los estudiantes al desarrollo de la lectura, justificando siempre el porqué de la misma, activando los pre saberes de los lectores o saberes previos, buscando establecer predicciones sobre el texto leído. Asimismo el maestro debe buscar la discusión grupal por parte de los estudiantes sobre el desarrollo de la lectura, seleccionando textos adecuados, cautivando a los lectores hacia el gusto por la lectura diaria y pública, así como la narración de cuentos y otros textos. (Palinscar, A. S., & Brown, A. L., 1984, p. 102).

Finalmente se recomienda a los estudiantes mejorar la velocidad de su lectura, dando valoración a la mejora y ampliación de su vocabulario, aprender a realizar una lectura silenciosa, fortaleciendo los hábitos de su lectura y realizando varias lecturas en un mismo texto, mejorar su nivel de concentración y por último imaginar el contenido del texto que se lee. (Palinscar, A. S., & Brown, A. L., 1984, p. 102).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andino Andino, M. A. (2015). Estudio de comprensión lectora y su influencia en el aprendizaje significativo de los alumnos de 6to. año paralelo" A" de educación básica de la Unidad Educativa Brethren (Master's thesis, Quito/PUCE/2015). Recuperado de:
<http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/8069/TESIS%20Estudio%20de%20comprensi%F3n%20lectora%20y%20su%20influencia%20en%20el%20aprendizaje%20significativo%20de%20los%20alumn.pdf?sequence=1>
- Bustamante, N. (2015). Niños colombianos pasan raspando en habilidad lectora. Recuperado de <http://www.enjambre.gov.co/enjambre/file/download/134363>
- Camba, M. E. (2004). Formacion-docente.idoneos.com. Obtenido de https://formacion-docente.idoneos.com/didactica_de_la_lengua/compreension_lectora/
- Cairney, Trevor H. (1920). Enseñanza de la comprensión lectora. Edición Morata S.A. Madrid
- Cassany D. Luna, M. Sanz, G. (2005). ENSEÑAR LENGUA. Editorial Grao. 10º edición. Barcelona.
- Castorina, J.A., Goldin, D., Torres R.M. (1999). Cultura escrita y educación: conversaciones con Emilia Ferreiro. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cooper, J. (1990). ¿Cómo mejorar la comprensión lectora?. Ed. Visor, Madrid.
- Delgado, P. N. (2006.). Teoría de la comprensión Lectora. Obtenido de Scribd: <https://es.scribd.com/doc/19345363/Teoria-Comprensi-on-Lectora-Pilar-Nunez-Delgado>
- Del Villar, O. L. (2013). La inequidad en el aprendizaje de la lectura desde la diversidad cultural y sociolingüística. Diálogos educativos, (26), 96-111. Recuperado de: [file:///C:/Users/WORK/Downloads/Dialnet-LaInequidadEnElAprendizajeDeLaLecturaDesdeLaDivers-4616213%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/WORK/Downloads/Dialnet-LaInequidadEnElAprendizajeDeLaLecturaDesdeLaDivers-4616213%20(1).pdf)
- Dubois, M. E. (). Scribd. Obtenido de El proceso de leer: <https://es.scribd.com/document/337694843/El-Proceso-de-Leer-Maria-Eugenia-Dubois>

- Dubois, M. (1982). Desarrollo de una prueba de comprensión lectora. *Lectura y vida*, 2(02), 04-12. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a3n2/03_02_Dubois.pdf
- Ferreiro, E. (1999). Leer y escribir en un mundo cambiante. Conferencia expuesta en las sesiones plenarias en el 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores CINESTAV, México.
- Hacha, R., & Candy, I. (2018). La comprensión lectora y su influencia en el aprendizaje en los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa Particular John Nevins Andrews" Villa Esperanza" San José la Joya- Arequipa. Recuperado de: <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/6617/EDdrohaic.pdf?sequence=1>
- Jolibert, J. (1991). Formar niños lectores y productores de textos. Chile, Hachette. Recuperado de: https://www.redformaciondocente.org/wp-content/uploads/2019/01/12_04_Jolibert.pdf
- Monroy Romero, J. A., & Gómez López, B. E. (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 37-42. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272009000100008
- Nieto, O. (2012). *Lecturaycomprension.wordpress.com*. Obtenido de <https://lecturaycomprension.wordpress.com/tag/vygotsky/>
- Orellana García, P. (2018). La enseñanza de la lectura en América Latina: desafíos para el aula y la formación docente. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(3), 2. Recuperado de: <https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=led>
- Organización para la cooperación y el desarrollo económico OCDE (). El programa PISA de la OCDE, qué es y para qué sirve?. Paris. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehensionfostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Perrenoud, Ph. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó, 1992.

- Revista Semana (2019). Recuperado de: <https://www.semana.com/online/articulo/resultados-colombia-pruebas-pisa-2015/508330>
- Serra Capallera, J. y Oller Barnada, C. (2001). Estrategias lectoras y comprensión del texto en la enseñanza obligatoria en Comprensión lectora: el uso de la lengua como procedimiento. Barcelona: Grao.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación (OEI), 2012, num. 59, p. 43-61.
- UNESCO, 2017. Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura. Ficha informativa No. 46, septiembre 2017 UIS/FS/2017/ED/46
- Vargas, A., & Villamil, W. (2007). Diferencias en el rendimiento lector entre dos grupos de niños de transición debidas a una intervención promotora del alfabetismo emergente en el aula. Revista Colombiana de Psicología, (16), 65-76. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/804/80401605.pdf>

CAPÍTULO 5

EL LUGAR DEL MAESTRO
EN LAS TRANSFORMACIONES
CURRICULARES, MEDIADAS
POR LA ESCRITURA ACADÉMICA

CAPÍTULO 5

EL LUGAR DEL MAESTRO EN LAS TRANSFORMACIONES CURRICULARES, MEDIADAS POR LA ESCRITURA ACADÉMICA

Sandra Maritza Moreno Cardozo¹⁵

RESUMEN

El trabajo que se presenta recoge los resultados de la investigación en relación con las concepciones docentes sobre escritura académica en Básica Secundaria: una propuesta para resignificarla a partir de renovación del currículo¹⁶. La investigación centró su interés en tres aspectos: en primer lugar, comprender cuáles son las concepciones de los docentes sobre escritura académica en de Educación Básica y Media Básica y cómo se manifiesta. En segundo lugar, analizar cuál es el lugar de la escritura académica, qué relaciones se establecen entre ésta y el currículo, para finalmente pensar y desarrollar una propuesta, que tomando como pretexto el diseño curricular, resignifique la escritura académica en los docentes y al hacerlo, movilizar las concepciones docentes a través de comunidades de práctica y aprendizaje que permitan empoderar a los maestros en procesos de renovación curricular en las instituciones educativas, posibilitando la formación de profesionales reflexivos en y sobre la acción.

Palabras clave: escritura académica, literacidad, currículo, comunidades de práctica y aprendizaje, concepciones docentes.

¹⁵ Doctoranda en Educación Universidad Santo Tomás, Magister en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Especialista en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Licenciada en Español- Francés Universidad Pedagógica Nacional, Coordinadora académica Gimnasio Moderno. Docente catedrática Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Email: sandramoreno@gimansiomoderno.edu.co, smmorenoc@gmail.com

¹⁵ Las reflexiones presentadas hacen parte del trabajo de tesis doctoral: La Escritura Académica: Resignificar su Sentido a través del Cambio Curricular en Docentes de Educación Básica y Media

¹⁶ Las reflexiones presentadas hacen parte del trabajo de tesis doctoral: La Escritura Académica: Resignificar su Sentido a través del Cambio Curricular en Docentes de Educación Básica y Media.

INTRODUCCIÓN

La educación del siglo XXI se desarrolla en un contexto que nos invita a pensar en las nuevas realidades sociales de los sujetos que actuamos en ellas, en las interacciones que se propician. El nuevo milenio ha vivido una revolución centrada en las tecnologías de la información que está modificando las prácticas letradas contemporáneas y que lleva a repensar preguntas claves en las instituciones educativas: qué y para qué educamos, ya que educarse en la sociedad de la información y comunicación implica reconocer varios desafíos: en primer lugar, comprender los diversos entramados sociales que comportan la cultura, y ser partícipe de ellos; en segundo lugar, entender cómo ocurren las actividades comunicativas en estos nuevos escenarios, ya que como lo señala Sacristán, (2010) en la sociedad de la información la variedad de conocimiento se acrecienta y a la vez está más disponible, haciendo que la circulación de contenidos se incremente y haya más presencia de actividades y agentes que reproducen o interpretan el conocimiento, pero a la vez más individuos pueden participar de ellos y en tercer lugar, cómo los maestros y las instituciones escolares se sitúan en estos nuevos escenarios.

Sin lugar a duda, estos desafíos nos invitan a pensar en cómo se reconfiguran las nuevas prácticas letradas y cuál es papel de la Educación Básica y Media para generar nuevos aprendizajes que le permitan a las instituciones escolares entrar de lleno al siglo XXI. Un aspecto clave, tiene que ver precisamente por entender cómo se reconoce el capital cultural de los estudiantes y cómo se ayuda a construirlo, para que desde allí se propongan formas de enseñar y aprender que tengan en cuenta estos desafíos que nos está dejando el nuevo milenio. Esto implica elaborar una nueva narrativa a la luz de las condiciones de la sociedad actual.

En esa narrativa, es necesario pensar en el papel del lenguaje y de las prácticas pedagógicas¹⁷ docentes, ya que la sociedad de la información ha generado nuevas formas de encontrarse con el conocimiento en donde las prácticas letradas desde el enfoque de literacidad académica cobran un papel fundamental y, es precisamente allí, donde se debe empezar a transformar la experiencia educativa. Para hacer esta transformación el docente tiene un papel fundamental, por esta razón es necesario comprender cuáles son sus concepciones sobre escritura y cómo ellas permean las acciones y decisiones en el aula, dado que gran parte de las actividades que se realizan en las instituciones escolares se desarrollan desde prácticas de lectura, escritura y oralidad.

¹⁷ En este texto se va a entender la práctica pedagógica del docente como una actividad dinámica de praxis social, que está determinada por el contexto social, histórico, cultural e institucional, involucrando acciones, reflexiones y decisiones del docente en el aula. La práctica no se limita solo al concepto de docencia, sino a las decisiones de intervención pedagógica y didáctica del maestro en relación con el currículo, entre otros aspectos. Para esta investigación, los aspectos señalados están vinculados con la escritura académica.

Ahora bien, es necesario precisar que trabajar en espacios institucionales educativos, con un objeto social tan complejo como es la escritura académica en Educación Básica y Media, supone advertir en primer lugar, que es un campo que presenta tensiones, contradicciones entre discursos y prácticas, pero además que invita a explorar este contexto, ya que las investigaciones que se han realizado en los últimos años, se han ocupado por comprender el fenómeno de la escritura académica sobre todo en la educación universitaria.

En ese orden de ideas, incluir este tema como objeto de investigación no solo es un interesante desafío, sino que también permitirá a través de su comprensión, la movilización de los currículos en relación con una de las preguntas fundamentales: ¿cuál es ese sujeto que educamos en la era de la sociedad de la información? Comparto con Sacristán (2015), Santos Guerra (2015), Marrero (2015) que el currículo es, sobre todo, un proyecto cultural, esto es, que la escuela se involucra decididamente en la apuesta por la construcción de un ciudadano que se vincule, comprenda e interrogue las culturas, y en ese orden de ideas, proponer e interrogar sus contextos. Si esto es así, es fundamental reconocer cuáles son las concepciones que los maestros tienen sobre la escritura académica en el ámbito escolar, cuáles son los desafíos que enfrentan, y qué es lo que puede considerarse desde la Educación Básica Secundaria la escritura académica y cómo ocurren sus prácticas.

En este sentido, es necesario reconocer las propuestas teóricas, que permitan comprender de qué hablamos cuando hablamos de escritura académica en la Educación Básica y Media, cuáles son sus relaciones con la sociedad de la información, cuáles son las concepciones que han construido maestros, y cómo viven la experiencia de escritura académica dentro la institución escolar. En este marco, la investigación se propuso desarrollar una propuesta para resignificar la escritura académica en un grupo de docentes de una institución educativa de carácter privado. Para ello, fue necesario, en primer lugar, analizar sus prácticas a través de observaciones de clase, revisión de documentos y las voces de los maestros, con el fin de develar las concepciones docentes sobre escritura que configuran tales prácticas. En segundo lugar, implementar una estrategia de intervención docente orientada a la resignificación de la escritura académica fundamentada en el rediseño curricular en docentes de Educación Básica y Media del Gimnasio Moderno. Finalmente, evaluar el alcance y las limitaciones del modelo de intervención propuesto en la movilización de concepciones docentes sobre escritura académica en Educación Básica Secundaria.

CONSIDERACIONES INICIALES

1.1 POR UNA EDUCACIÓN QUE ENTRE DE LLENO EN EL SIGLO XXI

La propuesta de cambio curricular en cualquier institución educativa no es tarea menor, pues innovar en educación implica una perspectiva doble: observar críticamente la tradición propia de las instituciones y dialogar con un presente complejo. La educación todavía puede tener un peso político transformador, por eso es fundamental comprender cuál es el lugar de la escritura académica en los docentes, y cómo ella permite también construir ese escenario de renovación, por eso es necesario que los docentes se involucren en el cambio curricular, que se vuelvan en investigadores que interroguen sus contextos y propongan soluciones, dejando de lado la idea que permea muchas instituciones de educación Básica y media en donde el currículo es un asunto privado, en el que solo participan “expertos” que no conocen los contextos particulares de las instituciones y que terminan planteando la hoja de ruta de las instituciones sin tener en cuenta las tensiones que se da entre lo local y lo global, las realidades propias de los maestros, padres, estudiantes, el currículo nulo, el oculto y en donde se aplican de manera acrítica políticas que definen la ruta, para que los docentes apliquen, sin reconocer que son los docentes los principales implicados en este asunto. ¿Pero cómo implicarlos?

Cambio curricular, docentes y construcción de futuro

Para este caso, se invitó a un grupo de docentes que correspondieron al 50% de la planta de la institución y organizados en el Grupo de Innovación Curricular (GIC), iniciaron un proceso de reflexión del currículo del colegio, del concepto de formación integral y de evaluación de su gestión. Con esa decisión han asumido una postura autorreflexiva, que les permite ver las propias prácticas desde una perspectiva crítica en cuatro dimensiones, como se muestra en la figura 1:

Figura 1. Docente Crítico



Fuente: Elaboración propia

Cambio actitudinal. Los docentes críticos están constantemente mirando y evaluando su propio trabajo, su relación con los estudiantes, con el área de enseñanza. Valoran la empatía como dinamizador educativo.

Cambio curricular. Los profesores críticos se liberan de la idea de que tienen que enseñar algo porque lo manda el Ministerio, o los libros de texto, o la presión de los colegas. Observan el contexto social y cultural, y se proponen explorarlo para desde allí plantear problemas académicos donde los estudiantes se sientan involucrados.

Cambio epistémico y escritura académica. Los maestros críticos asumen una posición relativista frente a su área de enseñanza y la problematizan. Los saberes no están dados; nada de lo descubierto hasta ahora es definitivo; la cultura requiere ser preguntada de nuevo; es necesario crear nuevos “métodos” que lleven a los estudiantes a interesarse por preguntar e investigar. Resignifican el lugar de la escritura en su contexto como profesionales de la educación y el papel que ésta juega en la renovación del currículo, pero también la comprensión de la función epistémica que esta cumple.

Cambio frente a los estudiantes. Para el profesor crítico los niños y jóvenes no son seres pasivos, adiestrados para quedarse cómodos en sus pupitres oyendo la voz magisterial del gurú, sino que ellos mismos se pueden convertir en expertos a partir del trabajo investigativo. Se empodera a los estudiantes de su propio aprendizaje y se les reta a adquirir valores de responsabilidad y compromiso.

Esta mirada crítica se explica si se conocen algunos aspectos relacionados con la autonomía curricular que inauguró la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación.

El maestro, entre la heteronomía y la autonomía curricular: un pulso vigente

La Ley General de Educación, expedida en Colombia en 1994, estableció, sin duda alguna, un nuevo ciclo en la historia educativa del país, de los movimientos sociales y pedagógicos que la promovieron, y fueron muestra del anhelo colectivo nacional por renovar un país que intentaba entrar a la naciente sociedad del conocimiento y que debía asumir reformas urgentes. Sus propuestas fueron valiosas y varias siguen generando controversias, lo que demuestra su vitalidad, más de dos décadas después de expedida¹⁸.

Uno de los grandes logros que tuvo esta ley fue promover la autonomía curricular para las instituciones educativas de educación básica y media a través del PEI (Proyecto Educativo Institucional). Colombia se distanciaba así en el ámbito latinoamericano de

¹⁸ El Movimiento Pedagógico –como se denominó a los diferentes grupos de presión que en los años 70, 80 y 90 del siglo XX fueron protagonistas del cambio educativo en Colombia–, surgió según Humberto Quiceno (2002), de la convergencia de cuatro situaciones: “en primer lugar, el interés y la práctica de algunos maestros que se reunieron y organizaron en pequeños grupos con el fin de reflexionar conjuntamente sobre sus prácticas en la escuela. En segunda instancia, concurrieron y fueron de gran utilidad las investigaciones que realizaron profesores universitarios sobre la ‘identidad intelectual’ del maestro, la enseñanza de las ciencias y el papel del conocimiento en la escuela. En tercer lugar, el autor recuerda y subraya la importancia de las resistencias del magisterio a las políticas educativas que preconizaron el instruccionismo y la tecnología educativa. Finalmente, en el movimiento concurrieron experiencias de pedagogos y educadores no formales que, inspirados en las tesis de Paulo Freire y en general de la educación popular, también hicieron algunos aportes”. (Citado por Tarazona, 2013, p. 72).

otros países como Ecuador, Perú, Paraguay, y de los países centroamericanos, que aún hoy mantienen rígidos programas obligatorios de enseñanza establecidos por el Estado que todos los docentes deben seguir de manera obligatoria.

Colombia pasaba de la heteronomía a la autonomía curricular. ¿Pero estaban las instituciones y los docentes preparados para ese enorme reto? El ejemplo de muchas prácticas docentes centradas en la rutinización de la enseñanza de conocimientos declarativos, en miles de colegios del país, nos indicaría que no. En este paradigma de una autonomía curricular formal, pero heterónoma en la práctica, el rol del docente persistía en enseñar “contenidos” (probablemente apoyado en un libro de texto) y evaluar que fueron recuperados según su criterio. Vino nuevo en odres viejos.

Esta perspectiva educativa generó reacciones de inconformidad en muchos estudiantes que de forma intuitiva o razonada criticaron todo el sistema, pues los frustraba como agentes creativos y productivos en una sociedad, la cual, además, centraba sus expectativas en superar los conocimientos muertos y producir nuevos, en un ámbito de rápidos cambios en el uso del conocimiento.

La autonomía curricular, propuesta en la Ley General de Educación, (1994) exige de los docentes:

Artículo 77. Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimiento definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional.

Esto implica:

- Proponer cambios visibles en sus formas de enseñanza y aprendizaje;
- Reorganizar los tiempos y los espacios escolares;
- Poner en cuestionamiento el asignaturismo rígido;
- Dar un papel protagónico a los estudiantes;
- Organizar proyectos que solucionen problemas de la realidad.

Sin embargo, un alto número de instituciones se quedaron ancladas en el pasado seguro. Persistían el tradicionalismo en la enseñanza, los aprendizajes basados en seguir las unidades didácticas de los libros de texto, enfocadas en los contenidos y no el desarrollo, en consecuencia, la escritura tanto para los docentes como para los estudiantes se quedó cumpliendo una función netamente registrativa, sin tener en cuenta el potencial epistémico de la misma.

Estas ideas que son claves han exigido una nueva interpretación del acto educativo, en su tríada básica: currículo, actividades y evaluación. Si bien hay docentes que se han mantenido en el paradigma de la enseñanza de los contenidos temáticos, un grupo muy empoderado del cambio ha entendido que las ciencias no se enseñan como una asignatura cerrada, sino que se reconstruyen, se aprenden investigando, se confrontan con las ideas previas que tienen los niños sobre los fenómenos de la naturaleza.

La posibilidad de abrir el currículo e involucrar la realidad (el mundo de la vida) en las aulas de la escuela, como lo proponen Da Silva(1999), Sacristán (2010), Santos Guerra (2015), nace de una profunda necesidad histórica de articular los conocimientos escolares con los problemas de las personas y de las comunidades. Montessori, Decroly, Freinet, Agustín Nieto Caballero, la Escuela Nueva señalaron la relevancia de aprender para la vida, de aprender con sentido, con los pies en la tierra. Dicho en las palabras de Francisco Cajiao (1998): el centro del aprendizaje no son las disciplinas, sino los objetos de conocimiento. Por eso son los maestros los que tienen la llave del cambio curricular.

Persiste en nuestro medio una confusión marcada entre currículo y plan de estudios. El currículo –como lo señala la Ley General de Educación- es autónomo y cada institución escolar, de acuerdo con su PEI, lo puede organizar de acuerdo con su filosofía y parecer y en correspondencia con el contexto local. El plan de estudios (las asignaturas obligatorias) lo establece el Ministerio de Educación Nacional. Pero incluso, hay la posibilidad de abrir ámbitos opcionales del conocimiento y organizar proyectos que permiten a los docentes en sus instituciones educativas la posibilidad de que los niños y jóvenes en Educación Básica y Media tengan espacios para producir conocimiento, pero esto no ocurre si los maestros de la Educación Básica y Media viven la experiencia de reconocer las funciones de la escritura académica en sus contextos, de saber la potencia de ésta como herramienta epistémica, sin reconocer cómo ésta ocurre, sin construir una voz propia en sus discursos al interrogar el currículo, pero como estimular estos aprendizajes en los docentes.

El físico teórico estadounidense Michio Kaku (2011) ha recordado que todos nacemos investigadores y que los niños son los primeros en demostrarlo, pues todo lo preguntan. ¿Por qué luego se pierde ese interés en las preguntas, en la aventura interrogativa, base de toda la producción de conocimiento? La respuesta está relacionada con las concepciones sobre la escritura.

2. MARCO METODOLÓGICO

Metodológicamente la investigación se abordó desde el paradigma cualitativo ya que “favorece las formas de relación entre sujetos y objetos de estudio, privilegiando la complejidad del comportamiento humano en los contextos de interacción cotidiana con la intencionalidad de comprenderlo y estudiarlo en su riqueza y amplitud” (Morales, R. & Bojaca, B., 2002) p. 120. Este tipo de investigación se caracteriza fundamentalmente por estudiar los sujetos en sus escenarios naturales, teniendo el contexto de interacción, sus opiniones y conductas tanto individuales como colectivas. (McMillan, J. & Schumacher, S. , 2010).

En el desarrollo de la investigación se consideraron los aportes de Flick (2004) quien propone que en la investigación cualitativa, es pertinente considerar cuatro aspectos: el primero, la conveniencia de los métodos y teorías asumidas en la propuesta y desarrollo de la investigación; el segundo, la perspectiva de los participantes y su diversidad en relación con aspectos socioculturales; el tercero, la capacidad constante de reflexión del investigador en el marco mismo de la investigación y finalmente, la posibilidad del uso y convergencia de diversidad enfoques y métodos de manera coherente.

De manera particular, en el diseño metodológico se consideró el estudio de caso, como una estrategia pertinente para alcanzar los objetivos propuestos, puesto que como lo anotan Merriam (1998) y Stake (1998) éste permite evaluar innovaciones educativas, documentado e interpretando la complejidad de relaciones en su propio contexto.

3. CONCEPCIONES DOCENTES EN ESCRITURA

Para presentar las concepciones docentes sobre escritura académica, se proponen dos aspectos que se han anunciado a lo largo del planteamiento del problema: escritura académica y las prácticas pedagógicas que subyacen, en un grupo de docentes de Educación Básica y Media. Para reconocer los hechos que permiten situar el problema de investigación, se recurrió a la una lectura del contexto, entendida como una serie de acciones que permitieron aportar y sustentar tanto en lo teórico como en lo metodológico las evidencias de ausencias o dificultades inscritas en el área interés. Como lo señala Tamayo y Tamayo, (2007) que, para este caso, es cómo las concepciones docentes sobre escritura permean sus prácticas pedagógicas y su relación personal con la escritura.

En relación con la escritura académica y producto de la revisión de la literatura se encontraron una serie de recurrencias que también se han identificado en otros trabajos de investigación llevados a cabo en otros contextos tanto nacionales e internacionales entre los que se destacan los Carlino (2004), Otte (2010), Bazerman, (2018), Vargas (2017) Navarro (2019) entre otros, que permiten reconocer la importancia de desarrollar investigaciones en el campo. Las problemáticas que se presentan en la tabla 1, producto de la lectura crítica, se identificaron y organizaron a partir de criterios que permitieron sistematizar la información. Algunas de ellas también se identificaron en los profesores de Educación Básica y Media donde se desarrolló la investigación:

Tabla 1 *Problemáticas en relación con la escritura académica*

Criterios	Hallazgos
Escritura en las áreas	<p>Enseñanza de la escritura en las áreas no es explícita.</p> <p>No es objeto de reflexión en los currículos de las áreas en cuestión.</p> <p>Currículos tradicionales centrados en contenidos, que no apuntan a la comprensión. En consecuencia, los alumnos no aprenden a representar el conocimiento del área ni a pensar de forma disciplinar, tampoco a observar el mundo por medio de las categorías de las disciplinas.</p> <p>Los estudiantes tienen un papel pasivo en su proceso de apropiación del conocimiento. Se da más valor a los aprendizajes de tipo declarativo que a los procedimentales. Este problema hace que los estudiantes les cueste articular lo que ha aprendido y hacer progresar su pensamiento mediante la escritura.</p>

Tabla 1. (Continuación)

Tareas de escritura	<p>Se vuelven complejas y se constituyen en un desafío para los estudiantes de menores recursos y capital cultural.</p> <p>Se presentan descontextualizadas y con poco apoyo para que los estudiantes avancen en su pensamiento.</p> <p>No se tienen en cuenta las nuevas formas de divulgación, ni los nuevos géneros que han surgido en los entornos digitales.</p> <p>Los estudiantes no llegan a pensar de manera disciplinar, esto es poder entender el mundo de un modo diferente y desde los principios desde donde se construye conocimiento desde las disciplinas.</p>
Aprender a expresar pensamientos apropiados para la disciplina	<p>No se superan los aprendizajes declarativos, dado que los estudiantes poco se apropian a través de la escritura de conceptos y teorías en los diferentes campos del saber.</p>
Las voces de los estudiantes	<p>Desde las tareas de escritura no se ayuda a descubrir lo que los estudiantes quieren decir, a quién, en qué situaciones, roles sociales, y hay escasa colaboración de los maestros en el desarrollo de su capacidad técnica para la elaboración de afirmaciones persuasivas.</p> <p>Las voces de los estudiantes quedan supeditadas o bien al discurso de profesor, o bien al teórico que referencian.</p>
Las tareas de escritura solo se trabajan en el área de lenguaje	<p>Solo el maestro de lenguaje se encarga de hacer reflexiones sobre la escritura.</p> <p>Los maestros solicitan productos de escritura, pero no reflexionan con los estudiantes sobre su construcción ni dan andamiajes pertinentes para resolver las tareas propuestas por ellos mismos, a excepción de la clase de lengua.</p> <p>Las historias de los docentes como lectores escritores y las concepciones que tienen de estas habilidades discursivas indican en las decisiones, tareas y formas de evaluar la escritura.</p> <p>Las representaciones de los docentes sobre escritura están mediadas por los contenidos que aparecen en el libro de texto.</p>
Las representaciones de la escritura de docentes permean sus prácticas	<p>Fragmentación del conocimiento, poco apoyo en las tareas y retroalimentación escasa que no ayuda a avanzar en el conocimiento disciplinario.</p>
Los enfoques de enseñanza de la escritura son variados en la institución como	<p>Circulan entre lo normativo, léxico, gramática y semántico, discursivo.</p> <p>Las pruebas estandarizadas nacionales demuestran que los estudiantes tienen dificultades en los niveles semánticos,</p>

las dimensiones en sintácticos y pragmáticos.
las que se evalúa.

Fuente: Elaboración propia a partir de los aportes Bazerman, Carlino, Otte, Navarro, Vargas

En relación con las concepciones, se tuvo en cuenta los postulados de Pozo, P., Schueurerm N, Pérez, E., Mateos, M, Martín, Cruz M. (2006) y se realizaron una serie de observaciones en la institución. A partir de la lectura del contexto que abarcó resultados de las Pruebas Saber, las prácticas de los docentes y análisis documental sobre las concepciones docentes, se registraron datos que, a través de la triangulación, y descripción de los hechos observados, permitieron encontrar los siguientes hechos:

3.1. ÉNFASIS DE LA LECTURA SOBRE LA ESCRITURA EN LAS PRUEBAS ESTANDARIZADAS

En relación con las propuestas del Ministerio de Educación Nacional (MEN), se pudo reconocer que las pruebas Saber de lenguaje en Educación Media evalúa la competencia comunicativa a partir de dos procesos: la comprensión e interpretación textual (lectura) y la producción textual (escritura). La evaluación realizada por el MEN, que tiene como referente los estándares de lenguaje y ahora los DBA, propone una evaluación del proceso de escritura, entendiéndola no como una actividad mecánica y apartándose así de una concepción tradicional. En ese orden de ideas, atiende a los procesos de producción de textos teniendo en cuenta los componentes semánticos, sintácticos y pragmáticos.

En la tabla 3 se presentan la descripción de las competencias escriturales evaluadas por el Ministerio de Educación Nacional MEN y que dan cuenta de la apropiación de la diversidad textual que deben poseer los estudiantes, así como la apropiación de un capital cultural que le permita solucionar la tarea de escritura:

Tabla 2. Descripción de los procesos evaluados en Lenguaje

Cuadro 2.1 Descripción de los procesos evaluados en lenguaje

Proceso	Descripción
Lectura	Abarca la forma cómo los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos y su capacidad para movilizar y comprender información explícita e implícita, establecer relaciones entre sus contenidos, hacer inferencias, extraer conclusiones y tomar posiciones argumentadas frente a los mismos.
Escritura	Comprende la producción de textos escritos. Evalúa el proceso de escritura y no la escritura en sí, de manera que se atiendan los siguientes requerimientos: <ul style="list-style-type: none"> • Responder a las necesidades comunicativas, es decir, si se requiere relatar, informar, exponer, solicitar o argumentar sobre un determinado tema. • Cumplir procedimientos sistemáticos para su elaboración. • Utilizar los conocimientos de la persona que escribe acerca de los temas tratados, así como del funcionamiento de la lengua en las diversas situaciones.

Fuente: MEN

Ahora bien, es necesario reconocer que, si bien la prueba evalúa el proceso de escritura y no la escritura en sí, pero que, al evaluar este aspecto, se pueden reconocer elementos propios de entender la escritura desde un enfoque comunicativo. Este tipo de evaluación genera visiones parcializadas del proceso de la escritura, y aunque se plantea que las preguntas indagarán sobre los tipos de textos que ellos utilizarían para lograr un “determinado propósito o finalidad comunicativa, la forma como los organizarían para expresar una idea, y aspectos relacionados con el uso adecuado de las palabras y frases para producir textos con sentido” (MEN, 2017 p. 18) , se da más énfasis en la lectura. En consecuencia, los docentes se preocupan más por desarrollar competencias lectoras que por las tareas de escritura. Queda pendiente un asunto fundamental acerca de la forma de escribir en las diferentes áreas curriculares, pues estos no se enseñanza de manera explícita en las áreas.

En las entrevistas con los docentes y los diarios de campo de muestra que, aunque se usa todo el tiempo en las aulas, se convierten en tareas poco significativa, no se escribe con un propósito, ni teniendo en cuenta la situación discursiva, porque escribe solo para el profesor. Se muestra cómo se desvirtúa la enseñanza de la escritura desde la disciplina y se desconoce en enfoque de literacidad, en ese sentido, no se desarrolla lo propuesto por Radloff, A. Y De la Harpe, B., (2000) al señalar que desde este enfoque es necesario contempla las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Si esto es así, es poco probable que los estudiantes aprendan a comunicar desde la disciplina y a apropiarse de las formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. (Carlino 2002). Por otra parte, se evidencia que el enfoque de enseñanza desde la literacidad tampoco es trabajado como una propuesta que permea todas las áreas del conocimiento,

3.2. ENFOQUES DIVERSOS SOBRE LA ESCRITURA ACADÉMICA POR PARTE DE LOS DOCENTES

Se evidenció que los docentes solo se tenían en cuenta las habilidades de composición y que éstas se encontraban señaladas en el área de lengua castellana, en las otras áreas, no se evidencia de manera explícita. Por ejemplo, en el caso de ciencias naturales, sociales, se les pide describir, explicar, hacer ensayo e informes de laboratorio, sin trabajar el texto como un discurso situado, en el que es necesario desarrollar habilidades cognitivas lingüísticas que favorezcan los procesos de escritura propios de la disciplina. Si bien se puede reconocer que la escritura es parte esencial del trabajo solicitado por los docentes, al revisar qué tan explícitas son las tareas, éstas se orientan a los aspectos formales como tamaño y tipo de letra, interlineado, uso de normas APA) que hacen énfasis en los aspectos superficiales de la escritura y con explicaciones no tan precisas como se puede ver en las consignas que se presentan, las cuales fueron recurrentes tanto en las observaciones de clase, los cuadernos, y en los discursos de los docentes en las reuniones de área. En relación con el contenido, solicitan que el ensayo sea claro, que cumpla con las características del tipo de texto, presentado ideas generales de conocimientos de tipo declarativo, en relación con sus partes (tesis- argumentos – cierre introducción, desarrollo y cierre). En algunos casos, se solicita textos para que comparen dos teorías, perspectivas, tendencias. Igual sucede en los informes de laboratorio que tienen una estructura determinada, que los estudiantes deben seguir y que los docentes toman como criterio de evaluación sin realmente explicitar la enseñanza de la escritura y las formas de razonamiento y comunicación desde cada disciplina.

Lo anterior, permiten reconocer las siguientes concepciones:

La escritura es vista como un producto mecánico y no como un proceso que involucra el desarrollo del pensamiento.

Las prácticas de escritura no son vistas como prácticas discursivas, desde el enfoque de la literacidad, esto es, que involucren prácticas de lectura, escritura y oralidad.

La formación de escritura académica es responsabilidad del área de lenguaje.

Las competencias de escritura son las mismas para todas las áreas, en consecuencia, deben ser enseñadas por el área de español, para hacer la transferencia de esas competencias en las demás áreas.

Las concepciones que arriba se señalaron, obedecen a entender las tareas de escritura como un producto, además se evidencia que no hay una enseñanza intencionada del proceso escritural, en relación con los tipos de textos que son característicos de cada una de las disciplinas.

Tampoco se demostró que existiera una caracterización clara y específica -ni en lo escrito ni en las clases observadas- de los elementos didácticos o metodológicos para desarrollar los procesos de composición escrita, ni una propuesta que apuntara a reconocer las literacidades académicas de acuerdo con los postulados señalados por Cassany. (2012). Estas concepciones se reflejan en la práctica pedagógica docentes, así como en las composiciones escritas de los estudiantes, estas afirmaciones se sustentan en la revisión que hizo la investigadora de los cuadernos, los portafolios y los talleres en varios niveles de formación.

Al entender la escritura como un producto acabado y no como un proceso, no se enseñan estrategias de autorregulación de la misma, no se planifica y tampoco se tiene en cuenta la necesidad de revisión constante de los textos, y la escasa retroalimentación no favorece andamiajes propicios para enfrentar la revisión y reescritura de los textos, así como la idea de hacer entregas previas a los profesores o compañeros que permite situar la escritura como discurso que circula en la comunidad y no solo como una tarea de carácter privado con un único lector: el profesor. Estos aspectos se tomaron en cuenta para el diseño del modelo de intervención con los docentes del grupo de innovación curricular que pensó y diseñó la propuesta de innovación curricular de la institución.

3.3. LAS CONSIGNAS PROPUESTAS POR EL DOCENTE SOBRE LA ESCRITURA TIENEN ÉNFASIS EN FUNCIONES NÉMICA Y REGISTRATIVA DE LA ESCRITURA

En relación con las prácticas pedagógicas de los docentes, es necesario precisar que se parte del concepto de “hacer pedagógico como la realización de sucesos agenciados y controlados de manera relativa por el docente en el espacio de aula, en interacción con las acciones de sus estudiantes”. (Morales, R., Bojacá B., Sánchez, J., Arbeláez D., & Bustamante, B. (2000 p. 94). El hacer se manifiesta cuando el maestro genera consignas, propone actividades mediadas que permiten modificar las estructuras cognitivas del estudiante.

En los registros analizados, se suelen solicitar en las clases escritos como resúmenes, reseñas, escritos para que los alumnos consulten información. Las consignas de los maestros atienden a lo siguiente:

M1: “busquen en la red”, no admito impresiones, deben escribir lo que entendieron”

Pero al revisar los cuadernos de los estudiantes, se observa en la mayoría de los casos un ejercicio de transcripción de la información de la fuente de consulta y no existen comentarios del profesor.

Se evidencia en estas prácticas una concepción registrativa, se usan las consultas y el libro de texto como guía o conductor del transcurso de la clase, se solicita a los estudiantes la transcripción literal, por parte de los docentes al tablero y luego de los estudiantes a sus cuadernos, de los ejercicios y definiciones que allí se proponen, esto ocurre con mayor énfasis en las clases de sociales y ciencias, sin embargo, en las otras materias de ciencia naturales se modela un ejercicio y esto hace parte de los registros de los cuadernos.

Estos hechos hacen que la enseñanza de la escritura se aborde como un ejercicio operativo, donde se le da mayor preeminencia a la función némica o registrativa y refleja un distanciamiento en su abordaje pedagógico como en su apropiación frente a las otras funciones que cumple la escritura. Es curioso cómo a pesar de que en las voces de los maestros se evidencia un mayor énfasis por la función epistémica y de construcción de identidad escritora, al contrastar con las prácticas se evidencia un distanciamiento entre el decir y el hacer del maestro. Como se registra en las voces que aparecen en la tabla 3:

Las cuatro categorías que aparecen en la tabla en relación con las funciones de la escritura entrevista, y en su respectivo análisis, se retoman de los trabajos desarrollados por Tolchisky & Simó (2001), Carlino (2005) Cassany (2008) y Zavala a. (2009), Zavala b. (2011).

Tabla 3. Funciones de la escritura

Funciones de la escritura	Némica	Registrativa	Epistémica	Construcción de identidad
¿Cómo usa la escritura en clase?	M2. “copian los ejercicios de clase para luego estudiar para el examen” “escriben resúmenes”	E 1 “Copio en el tablero” “hacen mapas conceptuales” “para el examen”	M3 “les pido que tomen apuntes” “Hacen informes de laboratorio” “Los llevo a que construyan pensamiento crítico”	M4 “Elaboran ensayos y presentan su punto de vista”

Fuente: Elaboración propia

La concepción docente que predomina es la enseñanza de la escritura normativa desde un énfasis de enseñanza gramatical. Por tanto, ésta es concebida como un ejercicio para fortalecer la adquisición y desarrollo de habilidades lingüísticas, no se menciona la producción de textos, ni de la tipología textual. La escritura es abordada desde aspectos

formales, sin atender a las prácticas discursivas, que incluyen los contextos, las intenciones y la audiencia entre otros.

En relación con los enfoques de la enseñanza de la escritura, las concepciones de los docentes se pueden ubicar desde tres enfoques planteados por Börjk et al (2003): el primero, autor/ escritor, que se enfoca en desarrollar destrezas para el aprendizaje de la escritura, haciendo énfasis en aspectos formales de la lengua, que el estudiante, de manera individual, debe transferir a otra áreas y tipos de textos. Este modelo al estar centrado en el autor no tiene en cuenta la situación de enunciación, ni la escritura como un producto de las prácticas sociales y culturales.

El segundo, cuya perspectiva se centra en el texto académico, atendiendo a los discursos de las disciplinas y las maneras cómo éstos contenidos se manifiestan en las tipologías textuales, usando diferentes recursos para identificar su estructura e identificar su producción.

El tercero, que resalta la importancia de la escritura como una práctica social, en donde se reconocen los discursos específicos de las disciplinas y la relevancia que tiene que el sujeto pueda integrarse a una comunidad académica y se reconozca como parte de ella.

Frente a lo expuesto, se encontró que en la institución predominan los dos primeros enfoques. Lo que muestra una ausencia en la enseñanza de la escritura desde un enfoque más pertinente, que considere el enfoque de la literacidad y el papel central que tiene el docente frente al diseño de escenarios de prácticas pedagógicas situadas y contextualizadas. Esta ausencia, justifica y resalta la pertenencia del trabajo de investigación que se desarrolló y que propone no solo un escenario, sino un contexto para que la escritura académica se potencia en los docentes desde el enfoque de la literacidad. Esta ausencia, justifica y resalta la pertenencia del trabajo de investigación que se desarrolló y que propone no solo un escenario, sino un contexto para que la escritura académica se potencia en los docentes desde el enfoque de la literacidad.

3.4. LA AUSENCIA DE ESCRITURA ACADÉMICA EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA

Si bien se reconoce avances en el campo de la escritura académica, que se pueden identificar en la producción investigativa, producto de la puesta en marcha de experiencias que se abordan desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, particularmente a nivel universitario, actualmente, se identifica las escasas investigaciones en educación Básica y Media. Esto ocurre, probablemente, porque las instituciones educativas han sido consumidoras de teorías pedagógicas y didácticas, el docente no es visto como productor de conocimiento, la enseñanza de la escritura está centrada en un área particular y bajo modelos o perspectivas, como se mencionó antes, centradas en lo nómico y registrativo.

También a la falta de escenarios para que el docente se situé como escritor, se reconozca como tal y conforme comunidad académica a través de la experiencia situada de su práctica pedagógica.

En la apertura de estos escenarios, es necesario considerar, no solo sobre qué va a escribir el docente, sino cómo va a escribir, cómo se integra y cómo se transforma cómo escritor y cómo estos aspectos favorecen su quehacer pedagógico en el aula con los alumnos. Elementos que fueron considerados en la propuesta que más a continuación se describe.

De manera particular, en relación con el grupo de treinta (30) docentes, ocho (8) de ellos han realizado publicaciones y solo 4 de ellas en el campo pedagógico o didáctico. Un aspecto importante para destacar tiene que ver con la génesis de esos escritos, los cuales están en relación con un ejercicio que están articulado a exigencias académicas de los estudios posgraduales. Solo cinco (5) de ellos corresponden a iniciativas propias que están vinculadas con su ejercicio de reflexión docente.

4. Una propuesta para generar el cambio: Modelo de intervención

La propuesta se diseñó teniendo en cuenta el paradigma de investigación, en tanto desde el diseño de este se dio respuesta a la pregunta de investigación. Para ello fue fundamental atender al contexto cultural de los participantes, así como la comprensión sobre del problema de la escritura académica y los aspectos que están relacionados con ella, para comprender la complejidad de esta realidad.

Para poder situar el lugar de inicio de la propuesta se empezó por comprender las concepciones docentes, que subyacen a las prácticas pedagógicas de los maestros. El modelo toma en cuenta, los siguientes aspectos, señalados por (Hernández R. , 2017):

- La participación de los sujetos debe ser voluntaria y autónoma.
- Privilegiar la reflexión personal, el diálogo y el trabajo colaborativo.
- Atender a movilizar las prácticas de los docentes, es decir se intervienen sobre las concepciones de los docentes, con el propósito de movilizarlos a los discursos más actuales.
- Abrir la posibilidad en cambiar las formas de pensar, sentir y actuar del docente en relación con la escritura académica.
- Relaciones respetuosas de tipo horizontal, con la posibilidad de expresar discrepancias.

El modelo de intervención tuvo como como propósito trabajar desde el enfoque de literacidad, que comporta prácticas discursivas de lectura, escritura y oralidad, para favorecer la movilización de las concepciones docentes sobre escritura académica en docentes de Educación Básica y Media, pero que, a su vez, que los maestros se enfrenten a la tarea de escribir textos académicos a partir de la propuesta curricular de la institución.

Esto con el fin de que, al movilizar sus concepciones, el docente pueda reconocer desde su experiencia vivida en el espacio de intervención del Grupo de innovación Curricular, prácticas situadas de escritura que puedan más adelante ayudar a tomar mejores decisiones en el momento de ejercer sus prácticas pedagógicas y a la vez, considerar el papel fundamental que tiene el maestro como profesional reflexivo, que propone nuevas experiencias de aprendizaje y curriculares. Dado que como lo proponen Bell y Gilbe (1994), citado por (Mellado, 2003) “El profesor solo cambiará su teoría personal cuando la percibe irrelevante para su propia práctica y disponga de nuevas estrategias y recursos que le resulten útiles para la enseñanza diaria de sus materias específica para él y sus estudiantes” p.347. En la tabla 5 se presentan las etapas del modelo de intervención.

Tabla 5 Diseño de intervención

Etapa	Propósito	Descripción
I. Selección del grupo	Seleccionar 30 maestros.	Maestros vinculados a la institución, con más de dos años de experiencia profesional en la institución, pertenecientes a diferentes áreas y secciones.
II. Sensibilización	<p>Reconocer el lugar del maestro como profesional reflexivo que reconoce su injerencia en el currículo.</p> <p>Favorecer el desarrollo de competencias investigativas que permitieran reflexionar sobre sus prácticas y el currículo del Gimnasio Moderno.</p>	<p>Se organizaron reuniones dos veces a la semana para trabajar con los maestros y reconocer la importancia de vincularse al proyecto, así como las responsabilidades que se derivan de pertenecer al grupo.</p> <p>Esta etapa fue fundamental, dado que se evidenció el paso de ser solo maestros, a convertirse en maestros reflexivos, investigadores.</p> <p>Evento de bienvenida, almuerzos con las directivas y reconocimientos por hacer parte del grupo.</p>
III. Construcción de acuerdos: hacia una comunidad de práctica y aprendizaje	<p>de Generar una comunidad de práctica y aprendizaje en relación con la interrogación del currículo del Gimnasio y la construcción de una nueva propuesta.</p>	<p>Organización por grupos de trabajo y por etapas para abordar el cambio curricular. Cada semestre se trabajó en una etapa: 1. Análisis de currículos concurrentes (investigación) con selección de textos base.</p> <p>2. Selección del material sobre teoría curricular, investigación en educación, evaluación, ciclos, integración curricular, escritura académica.</p>

		para ser leídos y analizados.
		Puesta en marcha de una investigación
IV. Acuerdos de organización para escribir los textos que se presentarán a los colegas de la institución	Identificar elementos de orden teórico y conceptual que invitarán a proponer y articular una nueva propuesta curricular para el Gimnasio Moderno	Presentación, discusión y escritura de propuestas.
V. Compartiendo saberes	Compartir las reflexiones y las propuestas generadas por el GIC con los otros docentes	Se proponen espacios de discusión con los otros maestros de la institución para incorporar propuestas y ajustes a la nueva propuesta curricular adelantada por el Grupo GIC. Invitación a expertos nacionales e internacionales para validar el modelo.
VI. Divulgación y formación	Escribir documentos para divulgar la nueva propuesta y construir talleres de formación docente a propósito de los nuevos espacios diseñados en el currículo.	A lo largo del proceso se establecieron diferentes formas de divulgación que permitieron ir consolidando el funcionamiento del grupo, como como comunidad de práctica y aprendizaje y por otro, las orientaciones curriculares establecidas. Todos estos aspectos, favorecieron consolidar la escritura académica, pensamiento pensar en el tipo de texto, a quien va dirigido, y por otro lado Lo cual favoreció la escritura académica. página web Documentos de cada etapa Diseño de talleres

Diseño de mallas
transversales
Diseño de propuesta de
evaluación.

Fuente: elaboración propia

5. CONCLUSIONES PRELIMINARES

Dado que el estudio está en su etapa final, en este apartado, se presenta algunas de las conclusiones preliminares, que apuntan a la importancia del diseño propuesto y señalan aspectos fundamentales del trabajo realizado a lo largo estos años.

El diseño de la propuesta de intervención permitió que los docentes se convirtieran en maestros reflexivos y propositivos, se empoderaran de su rol como profesionales de la educación. En tanto, como señala Schön, (1987) la orientación, la práctica y reflexión en y sobre la acción se constituyen un aspecto clave en la profesionalización de docentes.

Estos elementos se convirtieron en ejes centrales, dado que se logró pasar de ser un sujeto reproductor de conocimiento a docentes reflexivos y propositivos que actuaron en y sobre el conocimiento. Las preguntas cobraron un valor fundamental y se convirtieron en piezas esenciales de la reflexión, permitieron reconocer qué está sucediendo, por qué ocurre y plantear alternativas de transformación al pensar cómo van emergiendo hechos que sorprenden o no son habituales y convocan a análisis colectivos.

Todos estos cuestionamientos se desarrollaron a lo largo de dos años y medio de trabajo con los docentes en donde se conocieron y reconocieron como maestros reflexivos. Lo más interesante de este proceso, está en el hecho que estos aspectos de reflexión sistemática continúan permeando los espacios de discusión y práctica docente de la institución hasta el momento. A tal punto que en este momento los documentos de renovación curricular fueron construidos por los docentes, y son ellos, quienes en procesos de validación con pares nacionales e internacionales lograron argumentar la esencia del cambio curricular de la institución, asumiendo la responsabilidad histórica en el cambio curricular y reconocieran el valor de escribir en y para una comunidad y movilizar la escritura académica desde sus prácticas, entendiendo el valor que ésta tiene desde el enfoque de literacidad.

Por otro lado, se logró construir una comunidad de práctica y aprendizaje, permitiendo trascender más allá de las prácticas pedagógicas aisladas individuales, compartiendo un propósito común en donde los diálogos y las discusiones son vitales, no solo para pensar las innovaciones, sino para evaluarlas y generar los cambios que se necesitan.

Las discusiones se enriquecieron gracias a la diversidad de las disciplinas y este factor fue clave en la constitución del grupo, dado que se construyó conocimiento socialmente, como lo afirman Greeno, J., Collins, A. & Resnick, L. (1996), Salomón, (2001), la cognición, al igual que las herramientas, artefactos y sistemas simbólicos son saberes compartidos por los sujetos, de esta forma el pensamiento estaría y distribuido situado socialmente en contextos particulares. En ese sentido, podemos reconocer las

cogniciones distribuidas en el sentido que los saberes están presentes en diferentes personas, y que, al compartirse pasa a ser apropiados por el resto del grupo.

De igual manera, en esta misma línea, la conformación de grupo de maestros que al interior de la institución se piensen y se reconozcan como sujetos críticos y desde allí

conformen una comunidad de práctica y aprendizaje, contextualizada, tejida alrededor de unos propósitos comunes: el currículo y la resignificación de la escritura académica en los docentes, permitió asumir el aprendizaje desde como una actividad social, que lo organiza tal como lo señala (Wegner, 2001) “el aprendizaje transforma quiénes somos y lo que podemos hacer, es una experiencia de identidad.” p.260 y estas propuestas permitieron que en aquello que vivenciaron en el grupo, se permeará no solo en sus clases, sino en las discusiones y docentes se lograra en la institución un ambiente de renovación constante.

Por otro lado, se reconoció el valor de la escritura académica, los textos realizados por los docentes variaron de acuerdo con los propósitos discursivos, es así como elaboraron páginas web para divulgar los principales puntos del cambio, infografías para los estudiantes y docentes, talleres para los maestros, artículos para discutir con los demás maestros de la institución, mapas conceptuales, unidades didácticas, presentaciones, por solo señalar algunos de ellos, en donde vivieron la experiencia de la escritura situada y contextualizada y en la que reconocieron su valor, aspecto que fue fundamental para el proceso de innovación curricular, sino para que construyeran una voz propia y usarán su experiencia de escritura como proceso en sus clases.

BIBLIOGRAFÍA

- Bazerman, e. a. (2018). *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia.* Córdoba.: : Universidad Nacional de Córdoba.
- Carlino, P. (2004). *Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad.* *Lectura y vida* 25(1),, 16-27.
- Cassany, D. (2012). *En-Línea.* Barcelona: Anagrama.
- Cajiao, F. (1998). *Selene. Segunda expedición de Pléyade.* Bogotá: MEN-Fundación FES-Colciencias.
- Díaz,F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias para un aprendizaje significativo.* México: McGraw Hill.
- Díaz Barriga, A. (2014). *Currículo. Tensiones conceptuales.* Díaz Barriga A. (2014). *Currículo. Tensiones conceptuales y...* *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Vol. 5, No. 2 6 estandarizados para el sistema escolar.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa.* Barcelona: Morata.
- Greeno, J., Collins, A. & Resnick, L. . (1996). *Cognition and learning.* *Handbook of Educational Psychology,* Macmillan, New York: 15-4, 15-4.
- Hernández, R. (2017). *El contexto cultura en las prácticas educativas de profesores del sector rural: perspectivas para el modelo de formación por cambio didáctico.* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ley General de Educación. (1994). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Kaku, M. 2011). *La física del futuro.* Barcelona: Penguin Random House.
- McMillan, J. & Schumacher, S. (2010). *La investigación educativa. Capítulo 10. Estudio de caso.*
- Marrero, A. (1993). . *Las Teorías Implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza.* En M. J. Rodrigo, & y. M. Rodríguez, *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano.* (pág. 245). Madrid: Visor.
- Morales, R. & Bojacá, B. (2002). *¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula? concepciones sobre la enseñanza de la lengua.* *Investigación Colciencias-*

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Mellado, V. (2003). Cambio didáctico del profesorado de ciencias experimentales y filosofía de la ciencia. *Enseñanza de las ciencias*, 21(3), 343-358.

Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass.

Navarro, F. (2013). ¿Qué escribir en la escuela? análisis de una propuesta institucional de escritura a través del currículum. *Balletera Journal of Teaching & Learning Language & Literature* vol.6 (1), febr.- marzo., 18-34.

Navarro, F. ((2012b). . Alfabetización avanzada en la Argentina. Puntos de contacto con la enseñanza- aprendizaje de L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 49-83.

Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. 1-32.

McMillan, H y Schumacher,S. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Pearson.

McMillan, J. & Schumacher, S. . (2010). *La investigación educativa*. Capítulo 10. Estudio de caso.

Otte,G. & Williams , M. (2010). *Basic Writing*. Santa Barbara: Parlor Press.

Pozo,P., Schueurerm N, Pérez, E., Mateos,M, Martín , Cruz M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Grao.

Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Da Silva:, T. T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum*. Auténtica. Belo Horizonte. .

Sacristán, G. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículo*. Madrid: Morata.

Sacristán. G., Santos. M, Torres Santome.J., Jackson, P & Marrero, J. (2015). *Ensayos sobre el currículum: teoría y práctica*. Madrid: Morata.

- Santos Guerra, M. (2015). Democracia Escolar o el problema de la nieve frita. En G. S. Sacristán, Ensayos sobre le curriculum: teoría y práctica (págs. 13-62). Madrid: Morata.
- Stake, R. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- Tolchisky, L., & Simó, R., (2001). Escribir y leer a través del currículum. Barcelona: Horsori.
- Wegner, E. (2001). Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós.
- Zavala, V. (2009). La literalidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany, Para ser Letrados. Voces y miradas sobre la lectura (págs. 23-36). Barcelona: Paidós.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. Cuadernos comillas , 52-66.

CAPÍTULO 6

EVOLUCIÓN DE LA PEDAGOGÍA TRADICIONAL A LA ESCUELA DE HOY

CAPÍTULO 6

EVOLUCIÓN DE LA PEDAGOGÍA TRADICIONAL A LA ESCUELA DE HOY

Heidy Carolina Lizarazo Rodríguez¹⁹
Esperanza Barco Cárdenas²⁰

RESUMEN

Las sociedades actuales valoran cada vez más el conocimiento de manera holística y específicamente en el campo educativo – pedagógico. Surgen nuevos paradigmas que permite visualizar los hechos o fenómenos cambiantes de una nueva óptica, la dialéctica y la dinámica de la pedagogía – didáctica – educación es evidencia que estamos en presencia de un mundo globalizado donde es fundamental generar nuevas tecnologías que satisfagan las necesidades de la sociedad. Cualquier esfuerzo que haga el ser humano para obtener conocimiento debe ser privilegiado. La acción de investigar debe ser vista como un acto colectivo cuyo producto contribuye al desarrollo científico y tecnológico. El objetivo general de la investigación consiste en: Plantear crítica constructiva del docente actual en su praxis pedagógica y sus nuevas formas de participación docente que lo caracterizan y distinguen desde su accionar didáctico clasificándolo entre un docente tradicional o innovador.

Palabras claves: docente tradicional, docente innovador, formas de participación pedagógicas

¹⁹ Docente Universidad de Pamplona, Administradora Financiera y de Sistemas, Especialista en Gerencia de Empresas, Especialista en Alta Gerencia, candidata a Magister en Gestión, formulación y dirección de proyectos, Universidad FUNIBER España, candidata a Doctora en Educación, Universidad Pedagógica el Libertador Venezuela, heidy.lizarazo@unipamplona.edu.co

²⁰ Docente Universidad de Pamplona Licenciada en Biología Química, Magister en Biología, Universidad Javeriana, candidata a Doctora en Educación, Universidad Pedagógica el Libertador Venezuela, ebarcoc@unipamplona.edu.co

ABSTRACT

The current societies increasingly value the knowledge of holistic way and specifically in the field of education - teaching. New paradigms that allows you to view the facts or changing phenomena of a new optical drive, the dialectic and the dynamics of the pedagogy - teaching - education is evidence that we are in the presence of a globalized world where it is essential to generate new technologies that meet the needs of society. Any effort you make the human being to obtain knowledge must be privileged. The action to investigate must be seen as a collective act whose product contributes to the scientific and technological development. The overall aim of the research is to: Raise constructive criticism of the current teaching in their pedagogical praxis and its new forms of teaching that characterize it and distinguish it from its didactic classifying it between a traditional or innovative teaching.

Keywords: traditional teaching, innovative teaching, pedagogical forms of participation

INTRODUCCIÓN

La escuela ha ido evolucionando de acuerdo a las diversas estructuras sociales y políticas, culturales y económicas que moldean los modelos pedagógicos dirigidos a favorecer el desarrollo de nuevo conocimiento, que de una u otra forma produce una información requerida para el enfrentamiento exitosos de las situaciones cambiantes de su entorno material y social: Las tendencias pedagógicas por lo tanto se han ajustado de forma intencional a buscar el conocimiento verdadero, objetivo paralelo del conocimiento científico sustentados por leyes y teorías. A su vez la pedagogía como ciencia se relaciona con la dialéctica, psicología ya que indica es la precepción de los individuos y por ende del reflejo del mundo material y social en su cerebro, que por lo tanto es una determinante de los cambios y trasformaciones de la educación.

En otras palabras, A pesar de las continuas transformaciones de forma holística en el campo de la pedagogía, los sistemas educativos en los países que han pretendido tomar la iniciativa de realizar cambios en estructura organizacional, tratan de orientar sus esfuerzos a un mayor atención al educando, es decir, lo que pretenden involucrar dentro de sus sistemas educativos, es tratar que los educadores ocupen gran parte de su tiempo en tareas que caen bajo la denominación de medidas de atención a la diversidad, disciplinariedad de cada uno de los estudiantes con problemas de aprendizaje, coordinación, entre otros, pero la actividad propiamente dicha de la pedagogía multidireccional, interactiva e interrelacionada entre estudiantes – docentes – escuela – comunidad - sociedad, tienen escasa relevancia en el conjunto de la acciones reales de la praxis como tal de los docentes de Educación Básica (preescolar – primaria – secundaria).

Claro está, que dicha situación es considerada de poca relevancia en la praxis pedagogía, sino por la posible ruptura de esquemas de los docentes que se aferran a una escuela netamente tradicional y a los que partiendo del análisis de nuevas tendencias pedagógicas y teorías emergentes que proponen un cambio rotundo en el desarrollo teórico – práctico del proceso de enseñanza – aprendizaje unidireccional.

1. EPISTEMOLOGÍA DE LA PEDAGOGÍA

Es relevante resaltar que en la continua evolución de la dialéctica de la pedagogía, gracias a los estudios realizados por la antropología, que epistemológicamente hablando, es la que estudia al individuo en sus diversas etapas de crecimiento y desarrollo sociocultural – educativo generando como aporte significativo las “Ciencias Agógicas”; que permitieron a su vez, la clasificación de la enseñanza en diferentes periodos evolutivos del ser humano; clasificándolas según la edad, es decir: el primer periodo está comprendido entre los 0 a 5 años de edad y se denomina paidagogía, el segundo periodo comprende las edades de 6 a 11 años se define como pedagogía, el tercer periodo es de 12 a 17 años de edad y tiene por nombre hebegogía, el cuarto periodo es de los 18 a 50 años de edad cuyo nombre es andragogía y el quinto y último periodo está dirigida a los individuos de la tercera edad (mayores de 50 años) y se describe con gerontogogía. Claro está, que para muchos autores la base fundamental de la enseñanza está centrada en la pedagogía considerada como el verdadero arte de enseñar.

Ahora bien, a pesar de todos los posibles nombres que tenga la forma de enseñar es primordial en todo proceso la disponibilidad de llevar a cabo programas bien fundamentados de información y orientación profesional dentro de la praxis pedagógica, con un especial interés para el conocimiento de los nuevos profesionales de la educación, además reconociendo la variedad de itinerarios que ésta ofrece tanto al inicio como en la finalización de cada proceso de enseñanza; partiendo de esta óptica debe reforzarse esta faceta del educador, facilitando a todos los actores participantes la información útil, precisa y actualizada sobre posibilidades formativas que ofrece la pedagogía en el aula. Para ello se pueden adoptar diferentes soluciones, pero en especial buscar apoyo con un equipo multidisciplinario, el cual puede ser un soporte elemental en el desarrollo de las clases, esto le permitiría a su vez, realizar una evaluación psicopedagógica Interdisciplinaria cuando las características de los casos así lo requieren y carecen de la estructura funcional y de coordinación sistemática que le permita enriquecer sus prácticas mediante la reflexión y el trabajo conjunto con otros actores participantes potenciando y multiplicando así sus esfuerzos.

2. NUEVAS FORMAS DE PARTICIPACIÓN

Siguiendo el orden de ideas, se denota que los vínculos entre padre – representantes – educandos – directivos – otros, a veces no es muy buena, en este proceso de transformación pedagógica, representa una situación controversial entre los que continúan con la postura tradicional, pero favorable para quienes optan por una educación más participativa; a tales efectos la finalidad del uso pedagógica actual en la labor docente contribuiría a la mejora de la calidad de la enseñanza, colaborando con los centros educativos en el ajuste de la respuesta educativa a la diversidad del alumnado y asegurando la dimensión orientadora de la educación.

Por otro lado, haciendo uso de la epistemológica empírica se puede decir, que para garantizar la acción sistemática y permanente en todos los centros educativos y que aquella sea eficaz, coherente y con posibilidades reales de intervención en el cambio progresivo de la praxis pedagógica de los docentes de educación básica, se requiere de la mayor participación de los actores participantes (docentes – educandos – directivos – comunidad – escuela) del proceso educativo con el fin de obtener una reordenación y organización de la acción educativa y evaluativa de cada docente como ente innovador, el cual debería proporcionar una planificación abierta y flexible que involucra los caracteres de multidireccionalidad y multiculturalidad de la acción pedagógica participativa; posibilitando y potenciando desde el contexto socio cultural – educativo un mejor desenvolvimiento los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Por consiguiente, es probable con los avances de la ciencia y tecnología y de la investigación social que se pueda demostrar que en el campo del desarrollo del niño, niña y adolescente la influencia del ambiente es significativa en su crecimiento cognoscitivo, socioemocional y psicomotor, por tal razón es pertinente considerar las influencias externas pautadas en la psicología social e individual, para un mejor desarrollo en la praxis pedagógica y en el proceso de enseñanza - aprendizaje; según Adler (2012):

El antiguo tipo de Psicología Introspectiva era tan estrecho que hacía de lado la Psicología Social, pero por suerte se cuenta con la Psicología Individual que es a la vez social. No se concentra en la mente con exclusión del ambiente, sino que involucra el estudio de ambas (p.234).

Según lo antes expuesto, ningún educador o maestro debería pensar que es el único preceptor del adolescente, pues existen teorías que tratan de analizar la relación existente entre la mente y el ambiente influyente en el aprendizaje de los mismos; entonces, el educador formaría parte de dicho aprendizaje más no sería el único. Ante dicho tema es necesario analizar un concepto amplio acerca de lo que es un ambiente de aprendizaje y por tal motivo, al consultar lo planteado por la pedagogía actual.

El MECD venezolano (2000), citado por Bahamonde (2015) se verifica que:

Un ambiente de aprendizaje es una comunidad constituida por la organización del tiempo, del espacio, los materiales y las interacciones. Esta comunidad de aprendizaje debe ser cuidadosamente planificada por el docente para que ocurran las interacciones del niño con los materiales y con las personas, dentro de un sistema dinámico y humano a través del cual cada elemento constituyente de este sistema es un aprendiz o participante que se nutre de esa relación. (p. 8).

Al observar dicho planteamiento, el ambiente de aprendizaje debe constar de una serie de factores que se relacionen entre sí para garantizar un aprendizaje fluido, sabiendo que el adolescente recibe o percibe información a través de los cinco sentidos, entonces es importante destacar que dicho ambiente de aprendizaje debe ser realmente idóneo para su debida práctica, además debería incorporarse acciones agradables, estimulantes y acorde a la edad de cada estudiante, que le ayude al desarrollo de sus potencialidades.

Posiblemente la aceptación y adaptación de los docentes a los nuevos cambios pedagógicos se hacen intrínsecamente un poco difícil procesarlo, además todo lo que implica realmente hacerlo, básicamente los maestros, sueñan con tener una escuela ideal con equipos, materiales y espacios físicos ideales para desarrollar eficazmente su praxis pedagógica, centrados netamente en la transformación externa del ambiente físico, más que con la transformación individual y social de cada individuo. Es decir, que la estigmatización de la escuela tradicional de la educación del educando de manera unidireccional se ha venido rompiendo progresivamente, aunque de manera lenta por la resistencia al cambio paradigmático del siglo XXI, propiciado por los estudios realizados por la sociología y la psicología, los cuales han dado una visión clara del desempeño docente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Sin embargo desde el punto de vista empírico – epistemológico, la comprensión de esta situación no se hace tan complicada para los profesores que de algún modo se han ido involucrando e inclusive han propiciados espacios a generar correctivos en las divergencias pedagógicas tradicionales y a su vez orienten sus acciones hacia la integración y participación activa de los padres – representantes – comunidad en general, al proceso de aprendizaje como tarea innovadora y comprometedora de todos los actores participantes del proceso educativo. sin lugar a duda, estas acciones influyen favorablemente en la evolución de la pedagogía actual, las cuales trascienden en lo físico, organizacional, político-legal, económico, cultural y personal de cualquier institución y de su comunidad, con el objeto de que haya mejor aprovechamiento de los recursos, tanto materiales como humanos.

3. TENDENCIAS PEDAGÓGICAS

Ahora bien, la evolución constante de la pedagogía en pro de la educación, denotada en muchas teorías alternativas presentes en el siglo XXI, a partir de la Teoría Crítica han trascendido, gracias a la preocupación de los maestros y de algún modo significativo de la participación activa de los actores participantes del proceso educativo, creando espacios alternativos, dinámicos e interactivos, cuya relación y beneficio es correlativo y multidireccional centrado en el educando como actor protagónico de sus propios aprendizajes.

En otro orden de ideas, el docente actual debe estar cargados de valor de una forma inherente, que sean creativos y que desarrollen su imaginación al momento de aplicar estrategias innovadoras, las cuales deben estar orientadas a disminuir la necesidad de exigencias de espacios físicos, herramientas y equipos básicos útiles en la praxis pedagógica, pero sin olvidar la vinculación e importancia que tiene el material de aprendizaje, el cual puede ser todo tipo de recurso seleccionado de acuerdo a criterios relacionados con los intereses y necesidades del educando y propiciado por el ambiente de aprendizaje, generando cadenas de interacción que fortalezcan el beneficio correlativo y multidireccional entre los actores participantes y el educando como actor protagónico del proceso de enseñanza – aprendizaje.

En vista a lo antes expuesto, se sabe que el aprendizaje tiene lugar en donde hay algo de interés particular para el educando, es importante hacer una buena selección de los materiales de trabajo, de las estrategias, de los recursos e inclusive de los posibles espacios físicos que puedan servir de cooperación triangular (escuela – comunidad – educando) por cuanto, se puede satisfacer las necesidades e intereses de los actores participantes, siempre y cuando contribuya al fortalecimiento de los aprendizajes significativos del estudiante en su desarrollo integral.

En otras palabras, el desarrollo de una pedagogía participativa, integral y comunitaria pueden actuar favorablemente en la transformación social – individual de los educandos, y a su vez destacar el interés del maestro como agente transformador de una nueva gestión escolar y a una nueva organización del proceso de aprendizaje interactivo. Esto implica que la pedagogía actual adquiere un valor social – cultural –pedagógico, ya que responde a los intereses del educando y enriquece el proceso de enseñanza aprendizaje.

A los efectos del presente análisis, la educación se debe concebir como un proceso que acompañamiento a cada experiencia pedagógica, que permite reconocer e identificar los factores y actores participantes que facilitan o limitan el proceso de aprendizaje y de enseñanza, es decir, es relevante concebir la educación desde el punto de vista de dinámico e interactivo, el cual permitirá conocer todos los aspectos necesarios de ajuste académico, social, cultural, pedagógico, psicológico, entre otros, que conlleven a la mejor

construcción personal y profesional del rol evaluativo del docente, con el objeto de que actué como un medio de información referida a cómo se desarrolla la actividad escolar y su interacción multidireccional, multidisciplinaria e interdisciplinaria, que tiene que ser revisada y orientada permanentemente para obtener óptimos resultados.

De acuerdo con las consideraciones anteriores, es prudente resaltar que de tal responsabilidad se desencadena una serie de hechos epistemológicos en la labor docente que requiere de la fluidez y la participación de los distintos actores del proceso educativo, que permitan la construcción de conocimientos con perspectivas, enmarcadas en un plano educativo - cultural, con la virtud de la evolución como herramienta de la racionalidad de toda acción docente. En efecto, el maestro debe cambiar sus viejos paradigmas y dirigir sus acciones a un continuo proceso de análisis y reflexión, que le ayuden a mejorar la práctica pedagógica y evaluativa dentro y fuera del aula de clase. El maestro de aula debe estar preparado a la adopción de nuevas teorías, paradigmas y concepciones que influyen directa e indirectamente el proceso educativo y en especial el pedagógico.

Posiblemente, bajo las condiciones que viene marcando la sociedad actual con un mundo globalizado en todos los ángulos (económico, político - tecnológico, entre otros), la escuela debe adaptarse a dichas tendencias dando un giro contundente en el campo de la pedagogía centrada en los procesos de enseñar y aprender, orientada a una acción pedagógica del docente en donde involucre todos los participantes del proceso educativo, dándole un carácter multidireccional, multicultural y multidisciplinario que converge en el alumno. De igual manera, la evaluación escolar debe estar abierta a la evolución causal del ambiente y del hombre como tal; de aquí el deber y compromiso del educador de reconocer, sentir y reconducir las experiencias significativas que se le presentan a diario y contribuir a transformar a los actores participantes del proceso educativo.

4. LA AUTOEVALUACIÓN COMO ELEMENTO DE LA ACTUACIÓN DOCENTE

Es significativo enfatizar sobre el tema de la autoevaluación que es de gran ayuda en el reconocimiento personal, la autovaloración, la autocrítica, y lo más importante el recorrido hacia el camino de reflexión que conlleva a un análisis de enriquecimiento, de crecimiento individual y profesional para posibilitar una mejor interacción social. En este sentido Correa (2009) señala:

El docente que desarrolla su quehacer bajo el enfoque hermenéutico — reflexivo, se concibe como un artista, clínico e intelectual, que tiene que poner en juego su sabiduría y creatividad, para afrontar las situaciones únicas, ambiguas e inciertas que configuran la vida de un aula de clase. (p.21)

Resulta oportuno considerar nuevamente, la trascendencia de la educación en el progreso incesante que debe asumir el profesional de la docencia con el fin de mantenerse a la vanguardia de los adelantos sociales - educativos y culturales. La educación constituye la mejor prueba de apreciación del sentido crítico y autocrítica de un docente que busca mejorar su actuación dentro y fuera del aula, y a su vez, se convierte en un hecho fehaciente de su estimulación en el acondicionamiento de su vida profesional y personal.

Es decir, la educación actual viene a ser un elemento capaz de modificar o transformar procesos sociales, educativos, personales e inclusive la misma práctica evaluativa del docente. Parte de lo que quiere aprender y lograr, marcado por criterios o indicadores que permitan controlar el desarrollo de un proceso determinado. En otras palabras, la percepción y adopción de la metamorfosis ocasionada por los nuevos paradigmas pedagógicos, no sólo proceden en la variación del proceso de enseñanza – aprendizaje que desarrolla el docente, sino también en su actuación praxis pedagógica; en sí, la educación no va a estar dirigida sólo a los estudiantes, sino a un conjunto de actores que están involucrados en este proceso, incluyéndose él mismo.

Siguiendo las ideas del citado autor es evidente que la función docente va a estar cargada de una buena práctica investigativa, tanto para el desarrollo educativo como para el desarrollo profesional del docente. La formación continua, la investigación, el autoanálisis deberían ser el pan diario del educador de estos tiempos; es evidente que el crecimiento avanzado de la sociedad juega un papel fundamental en el rol del docente, porque le permite mejorar profesionalmente y comprender mejor su práctica pedagógica escolar.

A tal efecto la autoevaluación pretende buscar la orientación pedagógica de la actuación docente, conduciendo al maestro a la reflexión profunda de su quehacer diario en procura de la construcción o reconstrucción de su saber pedagógico y evaluativo. Sobre este

punto es que se pretende reconocer la autoevaluación como medio de transformación de la práctica evaluativa escolar.

La autoevaluación es una tendencia que cada día se debe aplicar más en el medio escolar, apoyándola tanto por proyecto e iniciativa, como por acciones académicas y de formación, que surgen de la existencia de una fluida participación y comunicación de los actores participantes del proceso educativo que busca un bienestar común. Dicho de otra forma, se trata de una tendencia metodológica que requiere de la existencia de una planificación abierta y participativa, que garantice la formación permanente de todos los miembros o actores participantes del proceso educativo.

La educación en la actualidad está brindando ciertas oportunidades de participación socio - cultural activa en los educadores, educandos y otros actores participantes que directa o indirectamente pertenecen al proceso de formación educativa y que modifican las rutinarias actividades de enseñanza - aprendizaje. De la misma forma como se manifiesta la evolución de las sociedades, así mismo se reconoce la participación del hombre, en la cultura a la cual se desarrolla; recibida fundamentalmente por los avances tecnológicos, científicos entre otros, que se proyectan en dicho contexto.

Es de enfatizar que la pedagogía actual entrelazada con la psicología, le confiere a la realidad educativa hoy unas características especiales y le plantea una variedad de retos al docente de educación básica, a los cuales, ha de saber responder, reforzando los mecanismos que posibiliten en la práctica evaluativa – pedagógica la atención a situaciones escolares y personales muy diferentes, no sólo en el desenvolvimiento académico del educando sino también del desarrollo de sus actitudes.

La incorporación de los elementos Básicos de la psicopedagogía dentro de la praxis evaluativa – pedagógica a los roles del docente de educación básica, corresponde implicaciones de los maestros en la cotidianidad del educando; debido a la relación que tiene la educación con la sociedad, a la creciente multiculturalidad presente en la sociedad, a los diversos cambios en los modelos de conducta social, a la estructura y organización familiar y al respeto a la pluralidad que conlleva la manifestación de muy variados sistemas de valores.

Sin embargo, los profundos y acelerados avances tecnológicos que afectan a todos los ámbitos de la sociedad y en especial a la educación, hacen de esta un conjunto de confrontaciones psico-sociales-educativas, en el desempeño pedagógico y evaluativo del docente actual. Las nuevas exigencias de la pedagogía, imponen la necesidad de recurrir a la psicología como fuente de orientación en la planificación de la elaboración de proyecto integrales acordes con las características personales de cada educando; como un escenario participativo - social - educativo en el que tiene lugar las acciones pertinentes de los elementos básicos de la pedagogía. Trujillo y otros. (2018).

Tal vez, son muchos los aspectos que debe tener en cuenta el docente actual para sobrevivir ante nuevos escenarios que surgen de la concepción de los llamados paradigmas emergentes que caracterizan a la sociedad de hoy en día. A tal efecto, es difícil hacer una determinación específica del papel categórico que debe asumir el protagonista del proceso integral de formación estudiantil, más aún, el carácter humanizante que propone la pedagogía actual, para orientar su desarrollo hacia una mejor comunicación afectiva que definan la identidad del docente y de la práctica pedagógica. Resulta pertinente resaltar lo que indica Correa (2009), referente al tema: "Toda profesión tiene su riesgo y el oficio del magisterio no escapa a tales eventualidades, es tal la situación de peligro en que se encuentra que puede llevar a la decepción, la rutina, el cansancio, incluso a la renegación de su ejercicio." (p. 17).

En tal sentido, es procedente prever la percepción que tiene el maestro del mundo que lo rodea, su compromiso ante la formación integral del educando y su concepción hacia las nuevas tendencias educativas, con el objeto de evitar resistencias o vacíos que pueden ocasionar barreras en el funcionamiento de la práctica pedagógica.

Otra forma de entender mejor la dinámica y complejidad del proceso educativo, es a través de los principios de formación de cada docente, que le induzcan a la reflexión y al análisis de los procesos de transformación que se evidencian a diario, gracias a los adelantos tecnológicos y científicos que el mismo hombre ha desarrollado. Soto, (2009) señala al respecto, "los impactos de la tecnología sobre la sociedad, pueden ser deseados o no y le imprimen una profunda connotación valorativa al asunto, puesto que los derechos de los individuos han sido avasallados en aras del progreso tecnológico." (p. 39). Al analizar la situación es relevante resaltar la importancia que tiene la educación en cualquier proceso de formación del hombre, ya que la misma le confiere la valoración de sus actuaciones dentro y fuera del contexto socio cultural al que pertenezca, y su adecuación a los avances que se generan en la sociedad.

A tales efectos, es pertinente que el maestro asuma un carácter crítico – reflexivo, para que reconozca realmente cuál es su posición ante los cambios ocurridos en la cultura actual; y defina en cuál de las posturas pedagógicas mencionadas con anterioridad está ubicado, o si se encuentra confundido al ejercer la práctica pedagógica, por no aceptar o entender dicha transformación de los procesos educativos como un hecho significativo y relevante dentro del rol de investigador del maestro actual, como protagonista de la formación integral del educando. Al respecto Pérez y Bustamante (2010), aclaran:

Al utilizar el término investigación nos estamos refiriendo a la existencia de un proceso planeado, sistemático y continuo, en el cual se recoge información que se utiliza para reorientar, validar o invalidar estrategias, prácticas, instrumentos, tipos de interacción. La

evaluación es una ventana a través de la cual se observa el rumbo que están tomando los procesos, o el estado en que se encuentran dichos procesos, (p. 14).

Significa entonces, que el docente actual tiene que poseer una visión holística de la educación y una misión integral e integradora de la práctica pedagógica de los procesos formativos del educando. Por otra parte, tener la mayor disposición para asumir la evaluación como investigación y reconocer que existen otros elementos que están involucrados en el proceso educativo que pueden fortalecer el proceso de enseñanza – aprendizaje.

5. CONSIDERACIONES GENERALES

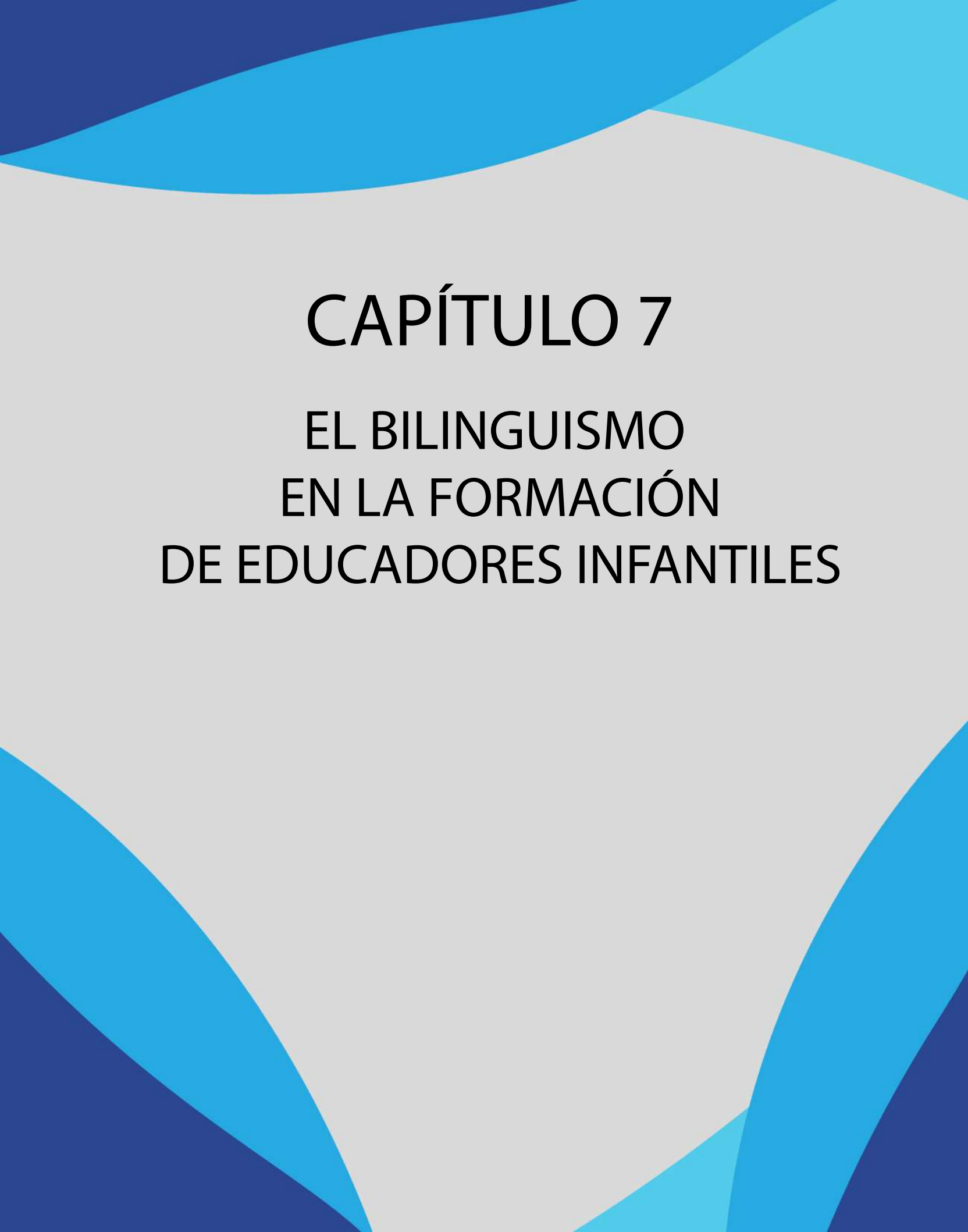
Por último, dentro de esta nueva característica del maestro del siglo XXI, es pertinente resaltar que, dentro de las nuevas tendencias pedagógicas la educación integral epistemológicamente hablando puede ser entendida como una formación que fomenta todas las potencialidades del individuo.

Es decir, la consolidación de un individuo protagónico de sus aprendizajes; en consecuencia la planeación de los aprendizajes debe tomar en consideración la práctica del arte, la capacidad de expresión personal, el equilibrio entre actividad física y actividad individual, la utilización de todo tipo de códigos y de lenguaje que intervienen como elementos didácticos, que estimulen las habilidades específicas de cada alumno, para no caer en una educación pasiva; tomando en cuenta la importancia de un ambiente rico y reconfortante para su proceso de aprendizaje, en especial el fortalecimiento de su personalidad en la adquisición de habilidades y destrezas, en un futuro desempeño laboral como parte integral de su desarrollo social – cultural – económico y su incorporación a la sociedad donde se desenvuelve. Padrón y otros. (2017).

7. REFERENCIAS

- ADELL, Jordi; SALES, A. (2010). "El profesor on-line": elementos para la definición de un nuevo rol docente". Actas de EDUTEC1899." Sevilla: Universidad de Sevilla.
- ADLER, L. (2012). *Psicología del Ser*. Caracas: Editorial Hispanoamérica. Edición especial
- AREA, M.; CORREA, A.D. (1992). "La investigación sobre el conocimiento y actitudes del profesorado hacia los medios. Una aproximación al uso de medios en la planificación y desarrollo de la enseñanza". *Curriculum*, 4, 79-100"
- BAHAMONDE, Israel (2015). *Pedagogía del siglo XXI bajo una nueva moral*. Colombia. Uclami – Fundauclami/Ediciones.
- BARBA MARTIN , L., & Larroyo, Francisco, F. (06 de febrero de 2017). *Pedagogía y relación educativa*. Mexico. UNAM. Obtenido de Pedagogía la red Nacional de la educación: <http://pedagogía.mx/historia-pedagogia-mexico>.
- BARRIGA A, Frida D. Y HERNÁNDEZ R, Gerardo. (2004). *Docentes del Siglo XXI Como Desarrollar una Práctica Docente Competitiva*, pinted in Colombia.
- BAUTISTA, Antonio (2000). "Tres temas tecnológicos para la formación del profesorado" *Revista de Educación*, 322"
- BELTRAN, M.; SANCHO, J. (1985). "Los componentes metodológicos y psicopedagógicos de la formación en Informática Educativa". *Informática y Escuela*." Madrid: Fundesco.
- BERCHÉ, J., citado en RAYO, L., *Necesidades educativas del superdotado*, EOS, Colección Fundamentos Psicopedagógicos, Madrid, 1997.
- CANTUX, V. (2000). *La pedagogía actual*. En C. d. Habana, *Tendencias Pedagogicas en la Realidad Educativa Actual* (pág. Cap IX. p14). Tarija-Bolivia: Universidad Juan Misael Saracho.
- CORAGGIO, L. (07 de febrero de 2009). Google. Obtenido de <http://www.reproduccionsocial.edusanluis.com.ar/2009/02/caracteristicas-de-una-pedagogia.html>.
- CORREA DE MOLINA, C. (2009). *Aprender y Enseñar en el Siglo XXI*. Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio. Décima edición.

- FONTAL, B., & CONTRERAS, R. R. (Febrero, 2006). Edgar Morin y los siete Saberes de la Educación del Futuro. ,VII Escuela Venezolana para la Enseñanza de la Química, 58-76.
- GÓMEZ BUENDÍA , H. (1998). Educación. La agenda del siglo XXI. Colombia : Tercer Mundo.
- MORALES ZUÑIGA, L. C. (2014). El Pensamiento crítico en la Teoría Educativa. Actualidades investigativas en educación.Volumen 14, Número 2, 1-23.
- PADRÓN-PEREIRA, L., PADRÓN-PEREIRA, E., & YERA-QUINTANA, A. I. (2017). Las competencias profesionales pedagógicas del metodólogo provincial de preuniversitario. consideraciones teóricas de base. Educación y Sociedad, 15, 91-104.
- PÉREZ, A. BUSTAMANTE, G. (2010). Educar en el Tercer Milenio. Venezuela. Ediciones Paulinas.
- SAVATER, F. (1997). El Valor de educar. Barcelona: Ariel.
- TORRES, C. A. (2006). Lecciones en Sociología de la educación: Educación, Poder y Conocimiento. Venezuela: laboratorio Educativo.
- TRUJILLO y otros. (2018). Creación, uso e integración de las TIC por parte del profesorado. (Edit.), Innovación pedagógica sostenible. Málaga: UMA Editorial.
- VICENTE, S. (2012). Diseño curricular a partir de competencias. Bogota: Ediciones de la U.



CAPÍTULO 7

EL BILINGUISMO EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES INFANTILES

CAPÍTULO 7 EL BILINGÜISMO EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES INFANTILES

Claudia Judith Mosquera
Muñoz²¹

ABSTRACT

The chapter involves different reflections on bilingualism in our region which contributes to the development the National Bilingualism Program, which includes the new standards of communicative competence in a foreign language. The University of Pamplona and the Foreign Language Degree concern about this issue are providing the tools, researching and projects to contribute to the community in the acquisition of a second language with the help of our bilingual student-teachers, who work hard to develop different methodologies and strategies to teach English as a second language.

RESUMEN

El presente capítulo está relacionado con diferentes reflexiones y proyecto de investigación en torno al bilingüismo a nivel regional, en especial escuelas que no tienen maestros bilingües para desarrollar el Programa Nacional de Bilingüismo, que incluye las nuevas normas de la competencia comunicativa en una lengua extranjera. La Universidad de Pamplona y el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras preocupados sobre este tema pretenden contribuir con la comunidad en la enseñanza de una segunda lengua con la ayuda de nuestros jóvenes maestros, a través de proyectos que fortalecen la adquisición de la segunda lengua en las escuelas primarias del área de Pamplona y sus acreedores.

Palabras claves: Bilingüismo, lengua extranjera, trabajo social, comunidad, maestros en formación.

²¹ Licenciada en Lengua extranjeras Inglés-francés de la Universidad de Pamplona, Magister en Formación de profesores en inglés como Lengua Extranjera de la Universidad UNINI, Magister en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera, Universidad de Jaen, Candidato doctorado en Traductología y Traducción Especializada y Audiovisual, Universidad de Alicante.

1. INTRODUCCIÓN

El bilingüismo es un tema que en la actualidad se debate a menudo y que tiene muy preocupados a los docentes y estudiantes en general, haciéndonos reflexionar y preguntarnos sobre las habilidades que se desarrollan en la enseñanza del idioma extranjero, y si son aptas para los niños y las niñas de las escuelas del área de Pamplona y sus alrededores.

¿Es el bilingüismo una buena opción para la educación de nuestros alumnos?, ¿Es adecuada la educación bilingüe en la etapa de Educación Infantil? ¿Es el trabajo social y la práctica un espacio propicio para la formación de jóvenes educadores en lenguas extranjeras? Por lo que además de trabajar sobre el bilingüismo como proceso de enseñanza-aprendizaje, también se plantea en este trabajo los problemas ligados a las metodologías, estrategias y acciones que toma el docente en formación para lograr su objetivo o grado de conciencia desde su perspectiva docente como parte integral de su aprendizaje, para tratar de sacar una conclusión sobre la calidad y la necesidad de esta enseñanza. Se cuenta con la colaboración de las escuelas primarias que aportan el espacio de práctica en el trabajo social de nuestros jóvenes maestros en formación y de los mismos, que contribuyen con su experiencia, punto de vista y comentarios, lo cual permite ver desde su posición este tipo de enseñanza. Además de esto, se ha podido percibir durante las prácticas y el trabajo social, que no solo se trabaja para mejorar las habilidades de nuestros estudiantes, sino la visibilidad y proyección a la comunidad del aprendizaje de la lengua extranjera.

La Ley 115 de 1994 en sus objetivos para la educación Básica y Media, demanda "la adquisición de elementos de conversación, lectura, comprensión y capacidad de expresarse al menos en una lengua extranjera". A partir de su promulgación, una mayoría de instituciones escolares adoptó la enseñanza del inglés como lengua extranjera. De ahí el compromiso del Ministerio de Educación con la creación de condiciones para apoyar a las Secretarías de Educación e involucrar en el proceso a todos los implicados en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de esa lengua: universidades, centros de lengua, organismos de cooperación internacional y proveedores de materiales educativos, entre otros.

Desde esta modalidad se entiende que la Educación Bilingüe, en cuanto a la parte del sistema educativo, tiene la responsabilidad de desarrollar una relación pedagógica constante y significativa, con su entorno de pertenencia, para de ese modo llevarla a la práctica con el fin de aportar a la construcción de nuevos modos de acceder a conocimientos y prácticas escolares necesarios en cada nivel para contribuir al mejoramiento de nuestros niños y niñas de diferentes escuelas.

Es por esta razón que los estudiantes de Trabajo Social (community work) en diferentes escuelas de Pamplona y sus alrededores contribuyen al fortalecimiento del inglés como

lengua extranjera y dan a conocer su importancia en primaria, que es donde el niño aprende de una manera dinámica y motivadora.

Desde el trabajo social los estudiantes apoyan a los profesores de primaria en el área de inglés, y aprenden desde su oficio como jóvenes educadores a ser mejores profesionales y a contribuir en el desarrollo social y cultural no sólo de la escuela sino del programa de Lenguas Extranjeras.

El estudio que se lleva a cabo fortalece las diferentes estrategias y planteamientos alrededor de las prácticas y las reflexiones que motivan al estudiante de lenguas a ser mejores docentes, comprometido con la sociedad de formar profesionales capaces de promover acciones formativas individuales y colectivas y de comprender y actuar ante la problemática educativa en la perspectiva del desarrollo integral humano sostenible mediante el logro y fortalecimiento de capacidades, como la promoción de la formación de los talentos que cada persona puede y debe construir y cultivar en beneficio propio y de su entorno.

De este modo, el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras asume su quehacer desde la parte social que involucra no solo al estudiante sino a la comunidad Pamplonesa en la cual se desarrolla como ser social integral.

La Ley de Educación Nacional garantiza el derecho a la educación en tanto bien público y derecho personal y social, reconoce la responsabilidad principal e indelegable del Estado en materia educativa.

En tiempos de la globalización, el país necesita desarrollar la capacidad de sus ciudadanos para manejar al menos una lengua extranjera. En este contexto, el Ministerio de Educación Nacional formula el Programa Nacional de Bilingüismo, que incluye los nuevos Estándares de competencia comunicativa en lengua extranjera: inglés.

Con el Marco Común Europeo como referente nacional e internacional, el Programa se propone elevar la competencia comunicativa en inglés en el sistema educativo y fortalecer la competitividad nacional. En esta tarea juegan un papel decisivo los docentes y las instituciones educativas, públicas y privadas, y todos los niveles que hacen parte del sistema: desde el Preescolar hasta el Superior.

Desde esta modalidad se entiende que la Educación Bilingüe, en tanto parte del sistema educativo, tiene la responsabilidad de tender al logro de una relación pedagógica constante y significativa, con su entorno de pertenencia, para de ese modo llevarla a la práctica con el fin de aportar a la construcción de nuevos modos de acceder a conocimientos y prácticas escolares necesarios en cada nivel para contribuir al mejoramiento de nuestros niños y niñas de diferentes escuelas.

La Universidad de Pamplona de cara a la realidad social se plantea la necesidad de forjar una nueva cultura académica a partir de la cual la institución pueda proyectar y aportar nuevas prácticas y experiencias de formación, en este sentido se ha planteado el redimensionamiento de sus relaciones con la comunidad en sus niveles local, regional y nacional.

El manejo de una segunda lengua en el mundo globalizado en el que vivimos se convertirá, a mediano o largo plazo, en un requisito obligatorio para que nuestros profesionales puedan acceder a empleos calificados con egresados de calidad y con el conocimiento propio que exige una comunidad abierta al desarrollo y la tecnología.

Por lo tanto, el reto que tenemos es grande; debemos preparar a nuestros futuros maestros para que puedan enfrentar las exigencias del mundo globalizado, de lo contrario, no estaríamos siendo lo suficientemente competitivos.

Se entiende desde el trabajo social que es una actividad de tipo académico que integra las funciones docentes, investigativas y de proyección social, y se define como: "Actividades formativas de orden académico-laborales que realizan los estudiantes en el medio social con un doble propósito: enriquecer su formación personal y contribuir al desarrollo del país". (Reglamento Interno de Trabajo Social).

El estudio que se lleva a cabo fortalece las diferentes estrategias y planteamientos alrededor de las prácticas y las reflexiones que motivan al estudiante de lenguas a ser un mejor docente comprometido con la sociedad de formar profesionales capaces de promover acciones formativas individuales y colectivas y de comprender y actuar ante la problemática educativa en la perspectiva del desarrollo integral humano sostenible mediante el logro y fortalecimiento de capacidades, como la promoción de la formación de los talentos que cada persona puede y debe construir y cultivar en beneficio propio y de su entorno.

Se toma como referencia dos fases:

Sensibilización en la formación de los licenciados frente a las necesidades que tienen las escuelas primarias del sector de Pamplona y sus alrededores y las estrategias y acciones que toma el docente en formación para lograr su objetivo o grado de conciencia desde su perspectiva docente como parte integral de su aprendizaje.

Antes de dar comienzo al trabajo sobre el tema, se plantea las concepciones más comunes sobre el bilingüismo en la escuela primaria y los métodos para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Esto con el fin de proyectar un paralelo entre las concepciones relacionadas con el bilingüismo y los métodos aquí descritos con los que desarrollan los estudiantes en formación y si se relacionan o no en la enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera.

- La enseñanza de una lengua extranjera en primaria debe comenzar desde el preescolar, ya que, a menor edad del alumno, más facilidad y plasticidad cerebral para el aprendizaje.
- Los estudiantes en formación deberían buscar estrategias dinámicas en el aula porque si no los alumnos se acostumbran a una sola metodología provocando que se dé una sola manera de aprender la lengua extranjera y que no
- Las estrategias de enseñanza y el material utilizado se adaptan y compaginan a los temas y a los planes de clase desarrollados con los alumnos.
- La implementación de material auténtico permite que los alumnos tengan un conocimiento y un contacto más cercano a la cultura de países donde el idioma oficial es el inglés.
- Los alumnos bilingües tienen problemas a la hora de hablar y redactar por la mezcla de los dos idiomas.
- El uso de elementos didácticos y material auténtico para la adquisición de una segunda lengua resulta vital para el desarrollo de las habilidades y el conocimiento cultural de la misma. Los alumnos bilingües tienen problemas a la hora de hablar y redactar por la mezcla de los dos idiomas.

2. MÉTODOS RECIENTES EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

2.1 EL MÉTODO DE RESPUESTA FÍSICA TOTAL (TPR):

Este método, desarrollado por James Asher, favorece la teoría de Krashen de la entrada de información comprensible que precisa entre otros principios la necesidad de un adelantamiento en comprensión auditiva como prerrequisito para aprender a hablar. En él, el profesor le da las instrucciones a los estudiantes, estos no hablan pero realizan lo que se les haya dicho (es decir, bailan, se mueven, saltan, etc.). Cuando los estudiantes estén listos comenzarán a dar órdenes también a otros estudiantes. Aquí se aprende a través de acciones y respuestas físicas en lugar de ejercicios mecánicos. Este método permite fases de preparación para la expresión oral donde los estudiantes no hablan hasta que no se sientan confiados y deseen hacerlo.

Algo para destacar aquí es que en ocasiones a estos métodos se les han llamado en algunos círculos metodologías humanistas por su relación con esta teoría psicológica de partida. Para la teoría humanista el estudiante es una persona integral; por lo que el objetivo más que aprender la lengua es ayudarlo en su crecimiento personal, a desarrollar

valores humanos, el movimiento hacia el auto reconocimiento y la comprensión de los otros. Para los humanistas cuenta la experiencia del aprendiz, sus creencias, sus percepciones, sus valores, el desarrollo de su personalidad, la estimulación de sentimientos positivos y la sensibilidad ante los sentimientos y emociones de los demás. Una constante en estos métodos es la realización de actividades de relajamiento, de autocontrol, de autoestima para lograr un clima de confianza, de solidaridad, que favorezca un ambiente positivo; en fin, para que el aprendiz se sienta feliz y pueda contribuir mejor a su autodesarrollo.

En este método se ve también la leve influencia de la psicología cognitiva, pero no en forma de escuela psicológica que hace un abordaje al aprendizaje; la influencia de los cognitivistas se nota en hipótesis que manejan estos métodos como la teoría del input comprensible que maneja Krashen.

Su característica básica es la respuesta física a órdenes y este hecho permite a los estudiantes el movimiento continuo, aspecto que lo hace atractivo para el trabajo con niños.

Rasgos fundamentales:

- Se hace énfasis en la actividad física como respuesta al mensaje lingüístico.
- El profesor hace uso de órdenes la mayor parte del tiempo y la comunicación con sus estudiantes en clase se hace de esta manera.
- Las actividades en clase privilegian el desarrollo de la comprensión auditiva, la adquisición de vocabulario y el habla. Los estudiantes escuchan constantemente las órdenes del profesor y de esta manera adquieren gran familiaridad con los sonidos del idioma que se estudia, al mismo tiempo que aumentan de manera considerable su vocabulario, mediante la observación de las acciones del docente.
- El método respeta el silencio inicial de los estudiantes (período silencioso). Este período silencioso ayuda a que los estudiantes tomen confianza en sus conocimientos ya que mediante la observación y la escucha pueden asociar sonidos, acciones y significados. Cuando los estudiantes se sienten más seguros inician, generalmente de manera espontánea, el uso del lenguaje hablado y toman el lugar del profesor para impartir órdenes.
- La corrección de errores es flexible e indirecta, imitando lo que generalmente sucede cuando los niños adquieren su lengua materna.

2.2 SILENT WAY, GATTEGNO

Aquí el profesor ofrece un input limitado, modelando.

El lenguaje que va a ser aprendido e indicando a los estudiantes lo que deben hacer mediante señales, gestos, medios visuales, láminas, punteros de madera de diferentes tamaños y colores y otros medios silentes.

El profesor no censura a los estudiantes ni los recompensa, su posición consiste en indicarle que lo hagan de nuevo y se esfuercen más. De este método se dice que lleva a los estudiantes a confiar en sus propios recursos, aún estando bajo la dirección del profesor.

2.3 LA SUGESTOPEDIA DE LOZANOV

Este método data de los 60's y guarda estrecha relación con el surgimiento de los métodos intensivos y "sin esfuerzo" del aprendizaje de lenguas, partiendo de la idea de explotar las grandes reservas de capacidades del ser humano (Morales y Pérez, 1989). Para este método y sus variantes es importante la tesis de que el individuo reacciona consciente y para conscientemente ante cualquier estimulación y que la pedagogía no ha sabido explotar este fenómeno. Lozanov (citado en Morales y Pérez, 1989) define la sugestopedia como un sistema de instrucción que intenta llegar a la libertad interna y la autodisciplina basado en la psicoterapia comunicativa y otras disciplinas psicoterapéuticas.

Con la sugestopedia a los estudiantes se les sienta en muebles confortables, escuchando música barroca o instrumental, se les da nombres nuevos y escuchan extensos diálogos presuponiendo que esto los lleve a una asimilación más rápida y duradera. Según Pekelis (1987) la sugestopedia enfatiza el desarrollo de una memoria exigua y expone al aprendiz a un conjunto de efectos psíquicos con el objetivo de sumergirlo en el contexto del nuevo idioma y hacerle que se sienta con más libertad de hablar. Aún pobremente, con errores y una pésima articulación, los estudiantes comienzan a hablar su hasta ese momento desconocido lenguaje tan pronto como el tercer día. En opinión de este mismo autor, un curso de tres semanas genera tal dominio del idioma que solo se compara con tres meses o más de un entrenamiento convencional.

2.4 EL MÉTODO NATURAL

Este método fue el resultado de la aplicación de las teorías de Krashen sobre la adquisición de la lengua extranjera. Uno de sus colegas, Drecy Terrell, aplicó las teorías de orden natural en el desarrollo gramatical y del período de silencio en lo que llamó el método natural. Utiliza en la primera fase del método (preproducción) aspectos de respuesta física total de Asher. Luego en la fase de producción inicial, utiliza fotos y objetos concretos que el maestro describe o formula preguntas y los niños responden en

frases cortas de una o dos palabras. Posteriormente, en la etapa de producción oral (speech emergence), el maestro pide al niño que describa un cuadro o un objeto y el niño contesta empleando el lenguaje que ha desarrollado, de manera completa y aún con "errores". La última fase implica cierta fluidez por parte del alumno para describir algo o intercambiar ideas con compañeros.

Rasgos principales:

- Se hace énfasis en las fases del desarrollo lingüístico y en el uso de lenguaje comprensible.
- Respetar el silencio inicial de los estudiantes cuando se sienten más seguros y les permite utilizar la lengua de acuerdo con su desarrollo personal.
- Respetar los ritmos y estilos personales de aprendizaje de los alumnos.
- Permite al alumno cometer errores en su producción. La corrección de errores es flexible e indirecta.
- Utiliza materiales visuales y concretos, actividades como juegos, dramas y trabajos en grupos pequeños.

2.5 EL ENFOQUE COMUNICATIVO

Los años 70s han dado a la luz una propuesta de método de enseñanza de lenguas más novedosa. En realidad, no es un método sino un enfoque que entiende el aprendizaje de lenguas como un proceso donde lo más sustancial no son las formas lingüísticas, sino las intenciones comunicativas (el aspecto funcional) y su propiedad. Esta metodología utiliza muchos de los procedimientos e incluso algunas de las ideas básicas de los métodos que la antecedieron (léase, la sugestopedia, la traducción, la respuesta física total, etc.) como procedimientos suyos, en este sentido es muy abierta, y se orienta al logro de la competencia comunicativa. El enfoque comunicativo, en opinión de Richards (1997), ha sido desarrollado por los lingüistas aplicados británicos como una reacción a los enfoques basados en la gramática.

Este enfoque no escapa de las largas garras del conductismo, asimila sus aciertos al mismo tiempo que hereda alguno de sus desaciertos, y manifiesta en la práctica una alta dosis de cognitivismo y de humanismo. Vale la pena destacar que en este enfoque se sintetiza lo mejor del cognitivismo, que por cierto, al menos en la enseñanza de lenguas no se conoce ninguna metodología destacada que se halla basado estrictamente en las teorías cognitivas o los trabajos de Chomsky asociados a estas.

Para la metodología comunicativa la lengua es más que un sistema de hábitos que pueden ser formados a través de ejercitación mecánica. Esta es un sistema específico y el aprendiz debe saber cómo es que este sistema acciona en la comunicación real como medio para lograr un fin.

Ahora bien, además de los diferentes modelos que existen debemos partir de la base de cómo aprender.

“Existen dos maneras de "aprender" un segundo idioma según el lingüista George Yule. Dichas formas, son la adquisición, y el estudio”:

Según él, la adquisición es aprender el idioma de manera natural, en situaciones cotidianas y habituales. Por ejemplo, un niño cuyos padres son de diferente nacionalidad y hablan un idioma diferente, hablarán con su hijo en ambos idiomas, por lo que el pequeño irá adquiriendo una alta competencia en ambos dos idiomas por el uso habitual de ambas lenguas. La manera de aprender es similar a la de la adquisición del idioma materno. Por otro lado, el estudio, es un proceso que requiere esfuerzo y trabajo por parte del alumno. En este proceso de estudio, el estudiante es consciente de su aprendizaje y los conocimientos que va adquiriendo.

“Aprender una segunda lengua, sea como sea, es un ejercicio que implica a todo nuestro sistema cognitivo. Además de la lengua en sí, sus palabras y estructuras, se adquiere otra forma de pensar; en definitiva, se conoce otra forma de entender el mundo y aprender una nueva cultura. Actualmente, las ciencias que estudian el problema del bilingüismo son:

- La Lingüística que se interesa por él en la medida en que puede proporcionarle una explicación válida de la evolución de una lengua;
- La Psicología que lo estudia como fuente de influencias sobre los procesos mentales;
- La Sociología que se preocupa de este fenómeno considerándolo como un elemento importantísimo en el conflicto de culturas y,
- La Pedagogía que atiende al bilingüismo en tanto que éste tiene relación con la organización escolar y con los modos de transmisión de los conocimientos y la cultura.”
10 (Calvo, F. y Pantoja, L. 1990, p.17)

Piaget explica que el periodo entre los dos y siete años comprende la etapa pre-operacional, donde los niños aprenden a interactuar con su ambiente de forma compleja, ya que utilizan palabras e imágenes mentales. Son egocéntricos, creen que las demás personas conciben el mundo de la misma manera que ellos, y que los objetos inanimados sienten, ven o escuchan como ellos lo hacen. La etapa de operaciones concretas se

desarrolla de los siete hasta los doce años aproximadamente; en ella se observa la disminución del egocentrismo para enfocarse más en los estímulos. El niño tiene ya en su mente el concepto de agrupar, pero lo aplica sólo a aquellos objetos concretos que ha experimentado con sus sentidos. Lo que ha imaginado, pero no ha percibido con la vista, tacto, olfato... le resulta extraño, y esto se debe a que aún no se ha desarrollado el pensamiento abstracto. La última etapa del desarrollo cognitivo es la de las operaciones formales, que va de los doce años en adelante. Para Piaget, al cierre de esta última etapa es cuando se desarrolla el pensamiento abstracto y se utiliza la lógica formal. Así mismo añade que no sólo se percibe una mayor comprensión del mundo y de la idea de causa y efecto, sino que esta etapa también se caracteriza por la formulación de hipótesis para la resolución de problemas.

Por su parte Lenneber (1975), lingüista y neurólogo, pionero de la hipótesis sobre la adquisición del lenguaje y la psicología cognitiva, basa sus argumentos en cuestiones fisiológicas, tales como las modificaciones en la composición química de la corteza cerebral, la neurodensidad o la frecuencia de las ondas cerebrales. Los resultados alcanzados en estas áreas ayudaron a afirmar su hipótesis del periodo crítico que se presenta cuando los niños llegan a la pubertad, a partir de la cual merma la capacidad para adquirir un segundo lenguaje. De igual forma, Piaget (1961) concibe a la pubertad como el estadio de las operaciones formales, que aparece de los doce años en adelante. A partir de ese momento el cerebro está menos habilitado para el aprendizaje de un segundo idioma. Lenneber (1975) afirma que uno de los conceptos fundamentales de su hipótesis es la lateralización cerebral, es decir que cada hemisferio se especializa en determinadas funciones: los procesos del lenguaje tienen lugar predominantemente en el izquierdo, mas el derecho también interviene en el procesamiento de la entonación.

En este mismo sentido, Bongaerts (1989) enfatiza que no es solamente una cuestión fisiológica la que restringe la habilidad para aprender otro idioma a cierta edad, sino que también deben tomarse en cuenta otros factores relacionados directamente con la edad, como la motivación para adquirir una segunda lengua, la integración a una comunidad de habla extranjera, la disponibilidad de tiempo para estudiar y practicar, la colaboración de los interlocutores nativos, la interferencia de la lengua materna, el temor a hacer el ridículo, entre otros. Normalmente los niños no tienen prejuicios para asimilar un nuevo sistema fónico, semántico y gramatical, y sienten menos temor a equivocarse que los adultos, a los que se les dificulta más aprender un idioma.

De lo anterior se puede afirmar que la etapa idónea para aprender una segunda lengua es la infancia, dada la plasticidad del cerebro y la falta de especialización cortical que caracteriza a esta etapa.

Ser bilingüe es fundamental en este mundo globalizado. Apropiarse de una segunda lengua significa poderse comunicar mejor, abrir nuevas fronteras, comprender otros

contextos, apropiar saberes y hacerlos circular, entender y hacernos entender, enriquecerse y jugar un papel decisivo en el desarrollo del país. Ser bilingüe es tener más conocimientos y oportunidades para ser más competentes y competitivos, y mejorar la calidad de vida de todos los ciudadanos.

La Ley 115 de 1994 en sus objetivos para la educación Básica y Media, demanda "la adquisición de elementos de conversación, lectura, comprensión y capacidad de expresarse al menos en una lengua extranjera". A partir de su promulgación, una mayoría de instituciones escolares adoptó la enseñanza del inglés como lengua extranjera. De ahí el compromiso del Ministerio de Educación con la creación de condiciones para apoyar a las Secretarías de Educación e involucrar en el proceso a todos los implicados en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de esa lengua: universidades, centros de lengua, organismos de cooperación internacional y proveedores de materiales educativos, entre otros.

Según el estudio, Key Data on Teaching Languages at School in Europe, adelantado en 2005 por la Red de información de Educación Europea (Eurydice)¹, en los 25 países de la Unión Europea, en el sistema educativo, la dedicación al estudio de una lengua extranjera es, en promedio, de ocho años, con una intensidad entre cinco y nueve horas semanales, desde los ocho años de edad del estudiante. En Colombia, la dedicación promedio es de seis años, desde grado sexto a undécimo, a partir de los once años, con tres horas semanales. Un total de 720 horas para el estudio del inglés, durante la educación Básica y Media, es suficiente para que los alumnos alcancen la competencia requerida en inglés. La pregunta es, entonces, ¿qué pasa en esas horas?

De acuerdo con Vygotsky (1989) la adquisición y perfeccionamiento de la lengua materna del niño le ayuda a aprender el idioma inglés porque no interfiere en este proceso. Cuando las dos lenguas (la primera o materna y la segunda) tienen valores afectivos, culturales y sociales, los niños construyen sus aprendizajes y desarrollan habilidades de comprensión en el diario vivir del aula, donde interactúan e intercambian experiencias y juicios. La determinación del desarrollo cognitivo, según este autor, proviene de la relación entre el estudiante y su pensamiento.

Por otra parte, Howatt (1984) argumenta que, a lo largo de la historia de la humanidad, la enseñanza de otras lenguas ha tenido una larga trayectoria debido a la necesidad del ser humano de comunicarse y entablar relaciones entre distintas culturas, tradiciones y costumbres.

Al respecto, Alcón (2002) plantea que el desarrollo de las primeras metodologías para la enseñanza de una segunda lengua no estuvo a cargo de pedagogos, sino de intelectuales, diplomáticos o aventureros con un extenso bagaje experiencial y cultural, cuyo interés por la adquisición de otras lenguas surgió de la convivencia en diferentes

comunidades. Según Alcón, la evolución histórica de los métodos de enseñanza muestra una relación entre la tradición gramatical y la conversacional, y concluye con que el conocimiento normativo de una lengua debe partir de la descripción global de la misma, aspecto que la enseñanza tradicional de la gramática no toma en consideración.

Hoy día, la originalidad y modernidad de los métodos para la enseñanza de una segunda lengua está en función de la práctica oral y comunicativa del idioma, y el ejercicio de la gramática; por ello resulta trascendental el estudio de las normas y principios que regulan la estructura y uso de un idioma, así como la gramática, que conlleva a la mejora en la comunicación y a un conocimiento más profundo del segundo idioma.

De acuerdo con Decroly (1998), cuando el niño ingresa a la escuela el juego adquiere nuevos significados, ya que, a través de éste, se desarrollan habilidades psicológicas, físicas, morales e intelectuales. En nuestra experiencia como docentes de idiomas de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato, implementamos en nuestras prácticas actividades lúdicas como una de las principales estrategias didácticas que ayudan a los alumnos a obtener una mayor comprensión y asimilación de los contenidos de estudio. Hemos comprobado que la inclusión del juego en la práctica no sólo favorece la autoestima y la autorrealización, sino que también afianza los valores.

Thomson (1993) plantea que existen factores propios de una lengua que influyen en su aprendizaje. Hay idiomas que son más difíciles de aprender porque no pertenecen a la familia de nuestra primera lengua; por ejemplo, a los que somos de habla hispana se nos facilita el aprendizaje de cualquiera de las lenguas neolatinas o romances (francés, italiano, portugués...), pero se nos dificulta aprender latín, griego o alguno de los idiomas anglosajones o germanos. Todas las lenguas del mundo tienen situaciones diversas y específicas, así como patrones de lenguaje, por tanto, hay que identificar dichos patrones, practicarlos y dominarlos para aprender el idioma.

Al indagar sobre la competencia de estudiantes y profesores en el dominio del inglés, y en la metodología, para los docentes, el Ministerio y las Secretarías detectaron deficiencias y se propusieron trazar acciones para mejorar los conocimientos. Sobre la base de los diagnósticos realizados en once regiones del país el Ministerio formula metas para la educación Básica, Media y Superior; un sistema de control de calidad para la educación Formal y No Formal, y empieza a formular modelos de educación bilingüe y trilingüe dirigidos a poblaciones vulnerables y de frontera, hablantes de lenguas minoritarias y grupos raizales.

2.6 EL ENFOQUE ACCIONAL

El enfoque accional es la evolución del enfoque comunicativo orientado a la acción, que es un objetivo didáctico donde el alumno es capaz de realizar una acción a través de

tareas concretas para lograr la apropiación de conocimientos por parte de los estudiantes. La comunicación y el uso de la lengua meta tiene un papel secundario y pueden ser un medio para llevar a cabo esa acción.

El uso de documentos auténticos para desarrollar las competencias se hará teniendo en cuenta el entorno social, la definición se centra en el papel del alumno. En este enfoque, el alumno es un usuario de la lengua meta y agente social. Al considerarse como miembro de una sociedad y al tener un papel social, debe no solo de comunicarse sino también de actuar e interactuar con los demás miembros. El alumno no puede tener un papel pasivo como era el caso en algunas metodologías. Debe ser activo e implicarse en el desarrollo de su aprendizaje.

Para llevar a cabo el desarrollo de la competencia comunicativa, el docente será un guía, mentor y deberá proponer tareas que formen parte de la vida diaria en los ámbitos personal, educativo o profesional.

El enfoque por tareas originalmente propuesto por Nunan (1989), define así el concepto de “tarea”:

“Task: a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form.”

No cabe duda que la definición de Nunan por “tarea” es la de “tarea comunicativa: “interacting” and “focused on meaning rather than form”, y que le ha dado al concepto un sentido que corresponde estrictamente a la ortodoxia didáctica vigente en ese momento (la del enfoque comunicativo).

Para González Miguel Angel (2004: 22-23), el planteamiento de una tarea concreta y la realización de diferentes actividades específicas en un contexto concreto permitirán una consecución final. El enfoque por tareas adopta, por tanto, un aprendizaje efectivo y coherente al estar contextualizado y relacionado con las situaciones reales del mercado laboral a las que se tendrá que enfrentar el alumno.

También Michael P. Breen (1984), define “tarea” como una actividad de aprendizaje de un idioma que tiene un objetivo particular, un contenido apropiado, un procedimiento específico de trabajo y un rango de resultados para aquellos que la acometen.

El término 'tarea' se aplicó deliberadamente en la lingüística aplicada a principios de los años 80. Hoy en día es un concepto ampliamente utilizado tanto en el diseño de un programa de estudios en segundo idioma como en la adquisición de un idioma extranjero. Debido a que las tareas promueven el aprendizaje naturalista y catalizan los procesos de

adquisición especialmente cuando se combinan con el trabajo en grupo, proporcionan una adaptación más cercana a la enseñanza del lenguaje comunicativo.

Esta nueva metodología, enfocada a la acción, se ha puesto en práctica en el aula a través de nuevas experiencias educativas como PBL (Project-Based Learning), y EER (Educational Escape Room) donde los estudiantes son los principales participantes en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Las aplicaciones de este nuevo enfoque se reflejan cada vez más en los currículos de las escuelas de idiomas, e instituciones bilingües. La mayor ventaja de este método es que puede adaptar y personalizar el plan de estudios de acuerdo a las necesidades y objetivos de los estudiantes.

Una tarea comunicativamente productiva es la tarea de resolución de problemas, diseñadas para que los estudiantes expresen lo que saben y estén dispuestos a investigar lo que desconocen mediante la discusión y el intercambio de experiencias; otras tareas incluyen juegos de rol y simulaciones, discusiones orales y trabajo por proyectos.

3. EL BILINGÜISMO.

¿Qué es bilingüismo?

Resulta complicado dar o hallar una definición única y completa del término “bilingüismo”, ya que existen muchos tipos y muchas concepciones distintas a cerca de este término. Gran cantidad de autores han definido o tratado de definir esta palabra en sus obras, pero ¿cuál es la definición más correcta? A continuación, se enumeran las descripciones más destacadas:

Para Martinet, el sujeto bilingüe es “aquél que puede expresarse en dos lenguas naturales”; para Von Weis, “el bilingüismo es el empleo directo, tanto activo como pasivo de dos lenguas por un mismo hablante (entendiendo por activo cuando se habla, y pasivo cuando se recibe o entiende”); para Christopherson, “un sujeto bilingüe es aquella persona que sabe dos lenguas con un nivel de competencia más o menos igual a la del bilingüe en cada una de esas lenguas”.¹(Calvo, F. y Pantoja, L. 1990, p.11)

Se podría decir que uno de los autores más importantes en el estudio del bilingüismo es Mackey, que habló sobre ello en una de sus mejores obras, «Bilinguisme et contact des langues» (1976).

La definición que Mackey nos da en su obra es “aquella cualidad de una persona o de una población que hace uso corriente de dos lenguas sin una aptitud marcada por una lengua más que por la otra”.² (Calvo, F. y Pantoja, L. 1990, p.11)

En un intento de unificar las diferentes definiciones y opiniones sobre el significado del término “bilingüismo”, se podría decir, que se trata de la capacidad de una persona o población de hablar, relacionarse y/o comunicarse en otra lengua diferente a la suya materna bien sea de forma escrita u oral.

En el estudio del bilingüismo, se pueden abordar cuatro factores: • Grado: el nivel de competencia del bilingüe.

- Función: los usos que da el bilingüe a los idiomas implicados.
- Alternancia: hasta qué punto el bilingüe alterna entre idiomas.
- Interferencia: hasta qué punto el bilingüe consigue separar esos idiomas. (Ayora Esteban, M.C., 2008)

Con estas cuatro cuestiones fundamentales de Ayora, podríamos determinar si una persona puede ser considerada bilingüe o no, basándonos en los aspectos anteriores, su

nivel de competencia en el segundo idioma (gramática, expresión, interacción y comprensión), su capacidad para alternar ambos idiomas, si tiene dificultades a la hora de expresarse por la mezcla de idiomas y los usos que da a ambas lenguas. Por norma general, un bilingüe no suele manejarse con igual precisión en ambos idiomas, ya que siempre suele predominar uno que en ocasiones interfiere a la hora de expresarse en la lengua no predominante, lo que llamamos “interferencia”.

Joaquín Arnau(1981), en su artículo “Tipología de la Educación bilingüe”, nombra la definición que Cohen dio acerca de la educación bilingüe: “Educación bilingüe es el uso de dos o más lenguas como modo de instrucción en una parte del currículum escolar o en todas”⁵ En el mismo artículo, según Arnau, entendemos por educación bilingüe aquella enseñanza académica que se realiza en dos o más idiomas, en la que una es la lengua materna o la lengua oficial (L1) y se busca la adquisición de un nivel alto de una segunda lengua extranjera (L2), todo ello trabajando ambas leguas en todas las materias curriculares.

Teniendo en mente toda la información anterior, podemos decir que el bilingüismo es una herramienta única que nos puede llevar a alcanzar una visión globalizada de las culturas y la lengua extranjera que nuestros estudiantes deben adquirir desde la primaria, y que es en esta etapa donde el estudiante adquiere las destrezas necesarias a través de métodos y estrategias apropiadas que conducen al aprendizaje del idioma extranjero.

Para establecer una base común que oriente la política nacional en lo referente a diseño de estándares, cursos de lengua extranjera presenciales o virtuales, instrumentos de evaluación, metodologías de enseñanza y materiales didácticos, entre otros aspectos, el Ministerio de Educación adopta el Marco Común Europeo. Un marco así, muestra la importancia de tener parámetros como referentes que posibilitan ver los avances frente a otros países e introducir parámetros internacionales de medición y alineación al contexto local.

Asimismo, once Secretarías de Educación se han comprometido con el diagnóstico del nivel de inglés de los docentes, para formular los Planes de mejoramiento y formación requeridos con el fin de alcanzar la meta propuesta de nivel B2. Igualmente, importante es el manejo de la metodología para enseñar la lengua, evaluada en el segundo semestre de 2005 con el instrumento Teaching Knowledge Test (TKT). Además, en noviembre de 2005 se realizó una evaluación muestral, en grados octavo y décimo, para auscultar niveles de conocimiento del inglés. Los resultados indican que los alumnos de octavo están por debajo del nivel A1, y los de décimo, en A1.

En el desarrollo del proyecto se plantean los siguientes objetivos y una metodología de acuerdo al estudio planteado.

4. OBJETIVO GENERAL

1. Enfocar y re direccionar los espacios de práctica, en este caso, trabajo Social, hacia una reflexión de mejoramiento e integración social con la comunidad promoviendo nuestros futuros formadores como forjadores de conocimiento en una segunda lengua en primaria.
2. Crear una conciencia de trabajo y responsabilidad de los espacios de práctica, donde los futuros formadores se esfuercen por enseñar a los niños la cultura y la lengua extranjera como herramienta de oportunidades y posibilidades para los menos favorecidos de la comunidad Pamplonesa.

4.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Estimular la capacidad de autodeterminación de los jóvenes educadores para actualizarse haciendo uso de su tiempo libre, tomando como base los programas de estudio, los diagnósticos educativos y las necesidades de desarrollo personal.
2. Crear estrategias pedagógicas básicas e innovadoras para facilitar los aprendizajes y formación integral de los niños y las niñas.
3. Controlar la calidad en las capacitaciones y uso de mecanismos de integración de la teoría con un plan de práctica en la escuela.
4. Socializar la experiencia vivida con el propósito de mejorar y crear estrategias que permitan llevar a cabo un mejor proceso y la búsqueda de alternativas para solucionar problemas
5. Avanzar en el conocimiento de otros conceptos y metodologías. Con otros compañeros pensar en las formas de avanzar en sus conocimientos, aplicar lo aprendido e innovar sus prácticas de aula.
6. Intercambiar experiencias. El trabajo en círculos de estudio permite al maestro intercambiar experiencias de aula.

5. METODOLOGÍA

El proyecto se basó en investigaciones Mixtas sobre los procesos de formación de los licenciados frente a las necesidades de las comunidades educativas en el área de primaria en el municipio de Pamplona y sus alrededores donde no existe un profesor de inglés que guíe y crea estrategias innovadoras que componen el área de Lenguas Extranjeras poniendo especial énfasis en el Bilingüismo. (primera fase)

Los análisis hacen énfasis en el diseño y aplicación de propuestas para enseñar la lengua extranjera en primaria de acuerdo a la necesidad, que será el principal instrumento para la primera fase, teniendo en el currículo de cada institución para luego diseñar un plan de acción.

Se busca, mediante este proyecto, generar una conciencia bilingüe, no sólo en los niños sino en los maestros y los padres que permita contribuir a la evaluación de los diferentes componentes de la enseñanza de una lengua extranjera en primaria como parte del ser (niño/niña) como el centro del aprendizaje, creando estrategias y acciones que nos lleven al fortalecer a nuestros jóvenes educadores a ser mejores profesionales y a contribuir en el desarrollo social y cultural no sólo de la escuela, sino del programa de Lenguas Extranjeras. (Segunda fase)

También se diseñó y aplicó de una encuesta como instrumento de la investigación que ayudo a complementar la información. La información se recogió a través de experiencias y los trabajos de los maestros en formación que se hicieron periódicamente y se compararon con los resultados obtenidos en una primera fase de la investigación que nos llevara a tomar decisiones relevantes frente a nuestro quehacer pedagógico.

6. OBSERVACIONES EN AULAS DE CLASE, INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA Y ENCUESTAS.

Se visitaron aulas de todos los cursos de Educación Infantil donde se lleva a cabo el trabajo social y las actividades que desarrollan los jóvenes educadores y así se pudo ver el progreso de los contenidos impartidos en cada nivel.

- Preescolar, es el primer curso de primaria, niños entre 4 y 5 años, el maestro en formación evita hablar en español con los alumnos y trata de hacerse entender por los pequeños mediante apoyos visuales como laminas (partes de la casa), fichas y rompecabezas haciendo que los pequeños repitan las palabras en inglés. Los hace trabajar en grupo y por medio de comandos hace que los estudiantes pongan atención y trabajen.
- Primero, niños entre 5 y 6 años, en este curso el estudiante en formación además de facilitar el vocabulario de la clase, (animales domésticos) los traduce al español y hace que los pequeños repitan tanto en inglés como en español, les aporta unas fichas que los estudiantes colorean y relacionan la palabra en inglés con el dibujo correspondiente. También les llevan un video con una canción.
- Segundo, niños entre 6 y 7 años, se trabaja en palabras aisladas (los colores,) los niños repiten los colores en inglés y los relacionan con el arcoíris. Las fichas relacionadas son coloridas y llaman la atención de los estudiantes. La actividad de colorear les gusta a los niños ya que identifican los colores, los aprenden y pronuncian. Al final se aplicó un crucigrama.
- Tercero, niños entre 6 y 7 años, el estudiante en formación presenta los miembros de la familia utilizando la familia Simpson como ejemplo, Organiza un árbol genealógico en el tablero utilizando imágenes de los Simpson y Sopa de letras relacionada con el tema y una canción.
- Cuarto, niños entre 7 y 8 años, Presentación de las prendas de vestir en power point, el docente en formación presenta un crucigrama con las prendas para que el niño las identifique y las pronuncie en inglés y las relaciona con las partes del cuerpo, tema que ya habían visto anteriormente; con las mismas prendas el niño viste una muñeca pegada en el tablero. Al final el niño identifica las prendas de vestir de la profesora y las pronuncia en inglés, haciendo uso de la frase, “she is wearing...”
- Quinto, niños entre 8 y 9 años, Introducción del presente simple y los verbos principales utilizando imágenes y el tablero, el maestro en formación expone el tema con las fichas y láminas de colores con su respectivo verbo y elabora oraciones a partir de las imágenes relacionadas con los verbos en presente, los niños repiten e identifican el verbo

y hacen frases simples. Después el maestro en formación explica las oraciones en las tres formas (negativa, positiva e interrogativa).

7. REFLEXIONES DE LAS CONCLUSIONES DE LAS OBSERVACIONES

- El uso de imágenes y actividades innovadoras e interesantes en el aprendizaje del inglés, es una estrategia eficaz teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la población beneficiada. Los niños se sienten más motivados cuando el profesor emplea tarjetas de dibujos animados para enseñar los temas; es más fácil captar su atención y mantenerlos atentos durante la clase; y de esta manera lograr un mayor desempeño. Las actividades de colorear, recortar o decorar estimulan la motricidad del niño y al mismo tiempo promueve el aprendizaje que es lo más importante en este caso. Por lo expuesto anteriormente, se recomienda a los profesores tener en cuenta esta estrategia, ya que es una de las maneras más efectivas de aprender especialmente si se trata de un idioma.
- El uso de material didáctico para la enseñanza del inglés como lengua extranjera es una excelente opción puesto que ayuda a desarrollar y potencializar todas las habilidades de los estudiantes sin importar si tienen o no Necesidades Educativas Especiales (NEE) ya que este tipo de actividades favorecen el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños y se pueden adaptar a las necesidades y capacidades de cada niño cambiando un poco el nivel de dificultad de cada actividad a desarrollar en las diferentes clases.
- El uso del método de Respuesta Física Total (TPR) como método de enseñanza fue de gran ayuda ya que ayudó a asimilar con mayor facilidad el vocabulario que se quería enseñar, a través de los movimientos corporales y los gestos debido a que a los niños les gusta moverse, bailar, cantar y jugar en todo momento.
- Al igual cabe resaltar que las actividades de colorear fueron una excelente opción para los niños que presentaban Necesidades Educativas Especiales (NEE) ya que este tipo de actividades ayuda a desarrollar la atención de los estudiantes con estas necesidades, además el uso de canciones ayudo a integrar a estos estudiantes de forma dinámica en el desarrollo de las diferentes clases.
- Las clases se desarrollaron de manera activa, motivadora y participativa e inclusiva en todo momento teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes, despejando siempre las dudas que surgían a lo largo de las diferentes sesiones de clase.
- El uso de las hojas de trabajo ayudo a fomentar la creatividad de los estudiantes y a mejorar la motricidad fina de los estudiantes al trabajar con los lápices de colores (Hojas de trabajo para colorear).
- Con el uso de canciones los estudiantes mejoraron su capacidad de retención de información y trabajaron la motricidad gruesa, es decir, la coordinación de movimientos

conjuntos con la implementación de la respuesta física total (identificación de las partes del cuerpo).

- Los estudiantes manifestaron en todo momento un interés particular en aprendizaje del inglés, además la participación en clase fue en aumento en todo momento, lo cual me motivo de sobremanera.
- El uso de imágenes ayudó a los estudiantes en la identificación con mayor facilidad el vocabulario a través de la asociación de imágenes con los nombres en inglés.

Para corroborar el impacto de las diferentes actividades desarrolladas a lo largo de las diferentes sesiones de clase, se le pregunto a los estudiantes de forma individual si les gustaban las clases de inglés a lo cual ellos respondieron en su totalidad de forma positiva, afirmando que las clases de inglés eran más divertidas y aprendían de forma amena.

Los materiales que se emplearon para el desarrollo de casi todas las clases fueron las siguientes: Imágenes, diapositivas, rompecabezas, hojas de trabajo, colores, marcadores de colores, mini guías, canciones, parlantes, computador, y proyector de imágenes, estos materiales se emplearon con el fin de despertar el interés de los estudiantes de la sesión primaria en torno al aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

8. ENCUESTAS

Se entrevistaron los profesores de las instituciones y los estudiantes en formación.

Preguntas de las encuestas para los docentes

1. ¿Las habilidades que se desarrollan en la enseñanza del idioma extranjero por parte de los estudiantes del programa de la Licenciatura en lenguas Extranjeras son aptas para los niños y las niñas de la escuela donde hacen su trabajo social? ¿Por qué?

2. ¿Es el trabajo social y la práctica un espacio propicio para la formación de jóvenes educadores? ¿Por qué?

3. ¿El currículo permite el desarrollo personal, de construcción y los procesos académicos de los estudiantes y maestros en formación?

8.1 PREGUNTAS PARA LOS ESTUDIANTES EN FORMACIÓN.

Cuáles fueron las estrategias y acciones que se tuvieron en cuenta para lograr su objetivo o grado de conciencia desde su perspectiva docente para facilitar los aprendizajes y formación integral de los niños y las niñas.

- “Teniendo en cuenta mi propuesta, el uso del cuento como herramienta didáctica para la enseñanza de la lengua inglesa, se basó en llevar un blog personalizado para cada niño donde ellos guardaban sus trabajos e hicieron composiciones cortas usando solamente algunas palabras del vocabulario aprendido, además pasé videos y canciones en inglés que eran la clave para motivar a los niños antes de cada clase.”
- “Entre las estrategias más interesantes, destaco el uso de la lúdica a la hora de enseñar el inglés, ya que los niños, especialmente los más pequeños, aprenden de una manera más fácil si se combina el juego con la parte lingüística. El trabajo en grupo fue otra de las estrategias implementadas para la formación integral de los niños y niñas, esto con el fin de aprender a delegar funciones.”

Cuál es su punto de vista hacia una reflexión de mejoramiento e integración social con la comunidad promoviendo futuros formadores como forjadores de conocimiento en una segunda lengua en primaria.

- “ Desde mi punto de vista es importante el material y los recursos con los que las instituciones cuenten para enseñar una L2 porque esto facilita el desarrollo de las clases llevando a cabo trabajos innovadores con el alumno que pueda ser compartido con otras instituciones o darlo a conocer a través de integraciones, así que el uso de recursos y materiales es algo que limita o que permite alcanzar los objetivos trazados, es decir, la experiencia del trabajo social donde el docente en formación debe poner un 95% de los materiales, ya que las instituciones no cuentan con estos para el desarrollo de las clases.”

El currículo permite el desarrollo personal, de construcción y los procesos académicos de los estudiantes y maestros en formación.”

- “A decir verdad creo que propende más por los procesos académicos porque en cuanto al desarrollo personal depende más del profesionalismo del docente, además cumplir con el currículo es correr con los temas allí especificados sin fijarse totalmente en la calidad de la enseñanza, entonces es ahí donde se forman personas por la competencia mas no por el beneficio social o más aún por llegar a desempeñar trabajos que los hacen esclavos del dinero y no por hacer lo que realmente les nace como vocación solo por los interés económicos.”

9. CONCLUSIONES

- No cabe duda que el desarrollo del Trabajo social es una herramienta poderosa que tenemos en nuestra licenciatura, dada la importancia de desarrollo y enseñanza de una segunda Lengua por parte de nuestros estudiantes a la comunidad educativa.
- El Bilingüismo en el desarrollo de nuestros jóvenes educadores es el punto de partida, ya que, como profesionales de la educación, nuestros estudiantes serán líderes del proceso académico y cultural que tiene por meta el bilingüismo en nuestro país.
- Sin lugar a dudas el conocimiento y apropiación de todas las metodologías y técnicas para enseñar una lengua extranjera en primaria, es un instrumento eficaz y fundamental para nuestros futuros profesionales de la educación.
- Se hace necesario continuar con el trabajo de nuestros estudiantes y su aporte no solo al área de idiomas, sino también a la practica fundamental en su desarrollo pedagógico y profesional como futuros formadores.
- Esta experiencia posibilita articular diferentes miradas en torno a las prácticas pedagógicas de nuestros estudiantes que, de una manera clara, ordenada y sistémica, brindan herramientas puntuales, para que los niños y niñas de las escuelas primaria tengan acceso a una educación de calidad y que puedan a través de nuestros jóvenes en formación aprender una lengua extranjera, fundamental en su formación educativa y cultural. Pensar en la educación de nuestros niños y niñas, es una tarea de esperanza, porque significa creer que las generaciones jóvenes y venideras tendrán un lugar en el mundo.
- Diversas reflexiones sobre la manera como se está llevando a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje en torno al bilingüismo y las prácticas pedagógicas que se gestan y desarrollan en los contextos educativos, requiere que existan compromisos que garanticen las condiciones apropiadas y pertinentes de aprendizaje y ampliar el campo de posibilidades reales para que haya un cambio significativo frente a la adquisición de una lengua extranjera en primaria.

10. REFERENCIAS

- Alcón Soler, Eva (2002), Bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua inglesa, Castellón de la Plana, Universitat Jaume I
- Bongaerts, Theo y Nanda Poulisse (1989), "Communication Strategies in L1 and L2: same or different?", *Applied Linguistics*, vol. 10, núm. 3, pp. 253-268
- Decroly, Ovidio (1998), *El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y motriz*, Madrid, Morata
- Deprez, Christine (1994), *Les enfants bilingües, langues et familles*, París, Didier
- Howatt, Anthony (1984), *A History of English Language Teaching*, Michigan, Oxford University Press
- Jones, Charles (1989), *A History of English Phonology*, Londres, Longman Linguistics Library.
- Krashen, Stephen (1983), *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*, Michigan, Oxford University Press.
- Piaget, Jean (1961), *La formación del símbolo en el niño*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Thomson, Greg (1993), "Language Learning in the Real World for Non-Beginners", en: <http://tola.maf.org/collect/missionb/index/assoc/HASH0120.dir/LLINRW.pdf> (consulta: 30 de marzo de 2013).
- Vygostky, Lev (2010), *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, Paidós.

CAPÍTULO 8

IMPORTANCIA DE LA PRODUCCIÓN ORAL
DE TEXTOS NARRATIVOS BASADOS
EN EL RECURSO LITERARIO DEL CUENTO, EN NIÑOS,
CON APOYO DEL DOCENTE EN EL PROCESO
DE REDACCIÓN A PARTIR DE SU CREATIVIDAD

CAPÍTULO 8

IMPORTANCIA DE LA PRODUCCIÓN ORAL DE TEXTOS NARRATIVOS
BASADOS EN EL RECURSO LITERARIO DEL CUENTO, EN NIÑOS, CON
APOYO DEL DOCENTE EN EL PROCESO DE REDACCIÓN A PARTIR DE SU
CREATIVIDADPablo Lleral Lara Calderon²²

Ruth Elena Cordero

Rodríguez²³Andrea Juliana Rueda Salazar²⁴José Vicente Portilla Martínez²⁵Oscar Aguilera²⁶

RESUMEN

La importancia de la lectura en los niños obedece no solo a estudios de corte neurolingüístico, sino también a razones de corte socio pedagógico, donde es importantes que la estructura conformada por maestros logre amalgamar desde el punto de vista cultural la relación entre la motivación lectora ejercida desde el núcleo familiar, con un apalancamiento con la potenciación motivacional operacionalizada desde el aula, con la finalidad hacer del niño un ser integral con capacidades de descodificar múltiples áreas de conocimiento.

Palabras Claves: lectura, imaginación, creatividad, apoyo parental, estrategias pedagógicas texto escolar, producción de texto escolar.

Abstract

The importance of reading in children is due not only to neurolinguistic studies, but also to socio-pedagogical reasons, where it is important that the structure formed by teachers manages to amalgamate from the cultural point of view the relationship between the reading motivation exerted from the family nucleus, with a leverage with the motivational

²² plaracalder@uniminuto.edu.co Corporación Universitaria Minuto de Dios

²³ rcorderorod@uniminuto.edu.co Corporación Universitaria Minuto de Dios

²⁴ aruedasalaz@uniminuto.edu.co Corporación Universitaria Minuto de Dios

²⁵ iportillam1@uniminuto.edu.co Corporación Universitaria Minuto de Dios

²⁶ odaqui@gmail.com

empowerment operationalized from the classroom, with the purpose of making the child an integral being with the ability to decode multiple areas of knowledge.

Keywords: reading, imagination, creativity, parental support, pedagogical strategies school text, production of school text.

INTRODUCCIÓN

La lectura es un proceso que permite a las personas llevar una secuencia de lo que está leyendo, infiriendo de lo que va a ocurrir y manteniendo una estructura sobre la información que el cerebro está recibiendo, de modo que la va organizando para su debida comprensión. Sin embargo, existen elementos en este proceso que pueden influir y está relacionado con las emociones, ya que va ser determinante si el texto narrativo al cual se está enfrentando es interesante o no. (León Fernández, 2015, pág. 29).

A través de investigaciones en el campo de la narración, se ha evidenciado que los niños a temprana edad demuestran habilidades narrativas, son espontáneos y manifiestan sus ideas que a medida que las van desarrollando van mejorando sus habilidades de lectura. Esta investigación se basa en el contacto que tienen los niños con un recurso literario como lo es el cuento, y a partir de allí, con la ayuda idónea de las docentes, crear una producción narrativa, promoviendo la imaginación y creatividad en niños con edades comprendidas de 3 a 5 años.

Para desarrollar habilidades en los niños es necesario ejecutar talleres que propicien la lectura y redacción de cuentos, donde los padres de familia se involucren y participen para su consolidación.

Las herramientas utilizadas para el proceso de lectura y escritura en el infante son primordiales, ya que determinar la efectividad del proceso que se está llevando a cabo, por ello, se buscar calidad en los recursos a utilizar, materiales que propicien un proceso ameno e interactivo que facilite la expresión de los niños y fomenten progresivamente los hábitos de lectura y escritura en conjunto con el apoyo del docente.

Es clave desarrollar el hábito de lectura y escritura, existiendo una producción basada en su creatividad e imaginación infantil, para su propio disfrute, asegurando que su proceso académico en los siguientes ciclos de su vida, se vean garantizados y favorecidos con una buena base, que permita consolidar la construcción de su conocimiento en diferentes áreas con una mayor eficacia.

En la actualidad se ha evidenciado que el enfoque de la crianza se ha canalizado a la formación de lo que el niño debe cumplir o no, dejando a un lado o retrasando el proceso de formación en la lectura y la escritura, que en muchos casos se acarrea directamente a la labor que debe realizar la docente, siendo fundamental una integración familiar donde la lectura se presente en el hogar como un ejercicio habitual y culturalmente cotidiano.

El campo del área neurológica ha demostrado a través de sus investigaciones que a muy temprana edad la mente del niño es un sin fin de lo que puede imaginar, desde que ellos

están en el vientre de la madre existe un proceso de crecimiento bastante rápido en las neuronas que se van desarrollando, y como éstas van estableciendo un engranaje que permite la coordinación de las actividades que el ser humano va a realizar, ya depende de la persona que utilidad le va dando, mientras que unas quedarán sin su uso. A medida que el ser humano hace uso constante de ellas, estas se mantienen, y las que no, van disminuyendo su conexión neuronal. (Reyes, 2007, pág. 19 - 20).

Las políticas públicas que el gobierno pone en marcha para el crecimiento de la sociedad, permite al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar desarrollar un plan para las primeras edades, en conjunto con los diversos entes del país que tienen a su cargo las responsabilidades académicas como lo es la sociedad civil y otras instituciones educativas. Por ello, se planteó la inclusión la temática de escritura y lectura al Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe de manera más desarrollada, considerando que la lectura aporta significativamente al progreso cognitivo, afectivo, cultural y social en las primeras edades del infante, de acuerdo a lo manifestado por Reyes (2005, pág. 2).

La creación de textos literarios producto de su imaginación y creatividad, fomenta la consolidación de las estructuras gramaticales y un mejor lenguaje de expresión. También se hace presente el vínculo que se establece entre el grupo de niños, ya que a través de la expresión de sus cuentos, propicia un ambiente social más ameno, donde intercambian historias, enriqueciendo su imaginación, en cuanto al aspecto cultural se va estableciendo un vínculo con el mundo literario, y en el aspecto pedagógico se promueve un beneficio educativo, ya que se van formando esquemas y estructuras que aplicara cotidianamente en la creación de nuevos textos literarios y en su proceso de enseñanza – aprendizaje.

INTROSPECCIÓN CONCEPTUAL

Lectura

Un medio de suma importancia para adquirir los saberes en el niño es la lectura, ya que permite la trasmisión de cultura en diferentes áreas del conocimiento como lo es las ciencias, matemáticas, literatura, historia, arte, música, sociología, psicología entre otras áreas del saber. Permitiendo el apoderamiento de las conceptualizaciones y a su vez la adquisición de valores. Otro de los elementos que enriquece la lectura tiene que ver con el fortalecimiento del proceso de escritura y lectura como herramienta transformadora tanto de la escuela como del hogar. La calidad de la lectura se ve reflejado producto de satisfacción que manifiesta el niño a través del disfrute de hacerlo, cumple dos funciones al mismo tiempo puesto que educa y genera entretenimiento, convirtiendo la narrativa como forma de pensamiento, siendo hoy día visto este elemento como una forma de estructurar el mundo, analizar el comportamiento del ser humano, por lo que la lectura es el reflejo de los que es la vida a través de las experiencias del ser humano (Escalante de Urrecheaga y Caldera, 2008, p. 16-18).

Imaginación

Es la capacidad que tiene las persona para simbolizar imágenes de cosas ideales o reales. Consiste en un proceso donde se da la operación de información que está en el interior del cuerpo (sin que haya estímulos externos) para llevarlo al plano de la expresión mental. El recurso literario permite desarrollar en los niños la imaginación y despierta la curiosidad contemplando la naturaleza, las personas y las vivencias a través de mecanismo no considerados por los infantes. La televisión ha invadido parte del espacio del ser humano, siendo la lectura una fuente de diferentes ángulos de la imaginación, que estando solo se le dificultaría experimentar. La literatura infantil tiene la capacidad de lograr en el lector la creación de imágenes, ampliado su imaginación. Lo imaginario se puntualiza por el grado de trasposición de la realidad, poniéndose a lo referencial. Cuando se es parte de lo real, no siendo una copia se convierte en imaginación activa. (Braslavsky, 2005, pág. 85).

Cuando se utiliza los medios visuales para estimular la imaginación, trae como consecuencia una mayor impregnación de la información, que al momento de ser procesada le brinda al niño mayores habilidades para el desenvolvimiento de su expresión y vocabulario, proporcionando en el niño herramientas que le permita crear narraciones.

Creatividad

Se define como un ser creativo a la persona que tiene la capacidad innovar en las diferentes áreas del conocimiento, crear productos, o resolver situaciones de su vida cotidiana, desarrollando estas habilidades se va integrando a un contexto cultural que en su medida va siendo aceptado. La creatividad es considerada como una manera de conducta y tiene que ver con la capacidad que tiene la persona de ser talentosa, aportando significativamente en el entorno donde se desenvuelve y su diario vivir. Es una cualidad básica de la mente del ser humano y se manifiesta en todas las personas, por ello, envuelve todos estos elementos; sirviendo como base para dilucidar la línea de como determinar la estimulación de la creatividad, bien sea como un proceso o como parte de la persona creativa. Existen diferentes teorías y modelos que sustentan este trabajo (Gardner, 2001, pág. 126).

Apoyo parental

Es la concepción de que la educación de los hijos la debe realizar la madre o la familia, esto está íntimamente vinculado con la percepción que se tiene de las creencias en cuanto al desarrollo, debe realizarse por parte de la familia y específicamente de la madre debe permanecer en el hogar. Esta visión permanece a pesar de que las mujeres hoy en día, tienen fuente de empleo, son activas y requieren de ayuda para el proceso de la crianza del infante. El tiempo que brinda los programas de atención son cortos en comparación con la atención que ofrece la familia. Cabe destacar que los primeros años de vida influyen masivamente en la personalidad que se forma en el niño, así mismo en las emociones y el aprendizaje que adquiere (Miyers, 2006, pág. 28).

Estrategia pedagógica

La escuela es un espacio donde debe darse el proceso de enseñanza aprendizaje de forma significativa, se establece como un sistema que abarca distintas dimensiones en el proceso académico, el aula debe presentarse como un ambiente propicio para el aprendizaje adecuado, con un clima que permita a los niños generar confianza para actuar espontáneamente y pueda dialogar, interactuar y que también se presentan situaciones pero se espera que el niño pueda consolidar sus proceso para tener la capacidad de resolver conflictos aprendiendo de ellos. La escuela debe presentarse como un medio cultural que el niño pueda tener la oportunidad de hacer lectura y escribir referente a su cotidianidad, visualizando otros pares que también realizan lectura, escritura y exploran textos desde la individualidad, a su vez compartir relatos con otros compañeros, en un entorno potencialmente adecuado. (Braslavsky, 2005, pág. 48).

Texto escolar

El recurso literario es una partida para el aprendizaje de códigos lingüísticos, los textos narrativos aportan a la edificación de la competencia cultural, ya que se manifiesta el contexto e imaginario de personas con una lengua en una circunstancia dada. Cuando se lee, se genera un vínculo con el progreso en la competitividad intercultural, pues aporta a la edificación de un entorno fortalecido con la lectura de otros recursos literarios. Es perentorio para las competencias en el marco educativo y discursivo de los infantes, talleres relacionados con habilidades y destrezas, en función de mejorar el componente cultural. Los textos narrativos de las escuelas hacen parte del contiguo de materiales educativos que fortalecen el proceso de enseñanza aprendizaje en las diversas áreas del conocimiento. (Fontana, 2008, pág. 56).

Este proyecto se aboca a la inclusión dentro de sus objetivos, la lectura de diversos cuentos pertenecientes a la literatura infantil, de escritores como Rafael Pompo quien asignó característica humana a los animales, proyectándose este aspecto, como una magia en el mundo de los niños de edades preescolar.

Producción de textos en el contexto escolar

A corta edad los infantes manifiestan un léxico de manera creativa, crean palabras nuevas y parábolas a partir de otras que ya han escuchado. La destreza para crear vocabulario es un indicativo favorable en la construcción de su lenguaje. Una comunicación asertiva se da producto de metáforas, porque en muchos casos es el canal que utilizan para expresar lo que realmente desean decir. Los niños en edades escolares tienen una familiarización más crítica y objetiva en cuanto al lenguaje y el significado de las palabras, identifican el diverso valor de las palabras y hacen uso en los diversos contextos a ser utilizadas, tienen control para el sarcasmo y las ironías, el juego de palabras, adivinanzas, comparando el significado de las palabras. Todas estas destrezas les permiten a los niños elaborar sus propios textos narrativos fortaleciendo su mundo lingüístico y entorno cultural en el que se desenvuelven. (Alonso, Aguirre, 2004, pág. 99).

Recursos literarios “el cuento”

El ser humano ha utilizado la literatura a lo largo de la construcción de su historia para expresar sus sentimientos, plasmar sus sueños, compartir su manera de pensar y enfrentar sus miedos. La literatura abre la puerta a mundos desconocidos, a realidades alternas, a nuevas experiencias sensoriales que determinan su cosmogonía a partir de su individualidad.

Para que estos mundos fantásticos lleguen a ser reales y podamos sumergirnos en ellos cada vez más profundamente, se hace necesario el empleo de recursos literarios, un

conjunto de técnicas, figuras retóricas que utiliza un escritor para embellecer y/o enriquecer una obra literaria. Son las distintas formas de combinar las palabras y de crear un estilo narrativo propio, teniendo en cuenta que todo escritor busca comunicar y, al mismo tiempo, hacerlo de una forma bella y creativa.

Las obras literarias son creaciones artísticas donde existe un hablante lírico encargado de describir personajes y acontecimientos, generalmente en tercera persona, a través de la que se emiten mensajes y enseñanzas con la intención de comunicar y producir disfrute estético, por lo general narrando una historia que tiene un determinado argumento. La obra en cuestión debe seguir ciertas normas lingüísticas y utilizar recursos literarios, en función al género literario que pertenezca.

Según los temas tratados o la forma en que se relaten los hechos, existen distintos géneros literarios, estando entre los más destacados el cuento, una obra literaria que puede estar basada en hechos ficticios, reales o una mezcla de ambos. Se trata de una narración breve, en prosa. En un cuento hay solo una idea principal, no se desarrollan eventos secundarios. Sus características principales son corta duración, la sencillez de su trama y el uso de pocos personajes protagonistas.

El valor socio - pedagógico de la lectura en las primeras edades del ser humano.

El entorno escolar es un espacio importante para el desenvolvimiento de la lectura, y que se ha venido valorando a medida que han transitado los años. Esto, ha dado pie para que se fortalezca la competitividad lectora, porque ha favorecido el medio de expresión en el ser humano. Además, se ha ido construyendo el pensamiento e impulsando a otras generaciones que un buen lector se construye teniendo contacto constante con la literatura, empapándose cada vez más y fortaleciendo sus habilidades para engranar en la adquisición de competencias. (Colomer, 2005, pág. 25).

Hoy en día se ha observado en los adultos falencias en cuanto a la comprensión de la lectura; llevando esto al plano del infante, ha permitido inferir dicha realidad estableciendo una visión de la dirección en la que se debe enfocar los procesos de formación en sus primeros años de vida, y esto tiene que ver con explotar al máximo sus habilidades y capacidades, enfocándolos en actividades que les permita adquirir las competencias idóneas, para consolidar su educación positivamente y que se vea dinamizada en los diferentes espacios donde se desenvuelve el infante.

En el transcurrir de los años, en el campo de la educación se han realizado investigaciones que ha permitido demostrar dificultades cognitivas en niños, aunado a esto se ha evidenciado el impacto notorio, en cuanto a las debilidades en el campo literario. Marcado como pauta que esta problemática viene desde la infancia, producto de un acompañamiento carente de recursos literarios que permita al niño tener un contacto ameno y dinámico en la literatura. Las debilidades que se han presentado en cuanto a la

lectura tiene mucho que ver con los textos que se le da al niño a conocer, descontextualizados con la edad, dándose una distorsión psicopedagógica ya que las texturas de las hojas, el tamaño de la letra, los colores no corresponde con la realidad cognitiva que presenta el niño, hechos constantes en el hogar y en las escuelas carentes de recursos económicos y que se maneja con donaciones de libros, los cuales no son tratados estratégicamente para ser utilizados con efectividad.

La teoría de Piaget basada en el desarrollo lógico y no en el de la imaginación del niño, ha repercutido en múltiples autores, que expresan que el niño demuestra interés por siempre expresar más de lo que es considerado acorde a su edad, y que demuestra conductas, sentimientos y comprensión de pensamientos en el ser humano.

La visión Piagetiana ha venido aportando en el transcurrir del tiempo significativamente en el entendimiento de los textos literarios, donde el niño transportaba una imagen a un mundo exánime. Sin embargo, las competiciones literarias más avanzadas demostraron una evolución en la psicología cognitiva. En el caso de Bruner y Vygotsky dieron importantes aportes que demuestran que los niños construyen la comprensión de su alrededor a partir de las situaciones sociales en las cuales ha vivido, permitiendo analizar aspectos del ámbito social que les permite una definición literaria mucho más adelantada a nivel intelectual y diversas conceptualizaciones.

Vygotsky (1979; 162) plantea que el lenguaje de los niños se ve manifestado a través de símbolos en la primera infancia, y van adquiriendo mayor forma a medida que van creciendo. La "prehistoria del lenguaje escrito en los niños", lleva a razonar el lenguaje que ellos manifiestan en su proceso escolar y de escritura. Cada acción que ellos plasman de esta simbología, como imágenes y trazos, deben ser incorporados en los relatos de historias, dando importancia a la realidad que desean manifestar y el entorno donde se desenvuelve, antes de llevarlo a una producción escrita.

La teoría del aprendizaje por descubrimiento planteada por el escrito Bruner (1978; 202), se basa en la capacidad que tiene el niño para enfrentarse a situaciones de la cotidianidad y cómo las aborda, permitiendo que sirva como una experiencia donde la pueda resolver y así construye su propio conocimiento, fortaleciendo la resolución de problemas. En concordancia con la teoría de Bruner, se busca que el niño de acuerdo a las situaciones problemáticas que enfrenta en su diario vivir sirva como herramienta para la construcción de su propio conocimiento, y permita ser hacedores de textos narrativos a partir de la experiencia vivida.

El niño y la relación con el recurso literario.

El niño constantemente tiene relación con los cuentos infantiles clásicos, ya que el mundo donde se desenvuelve normalmente tienden a presentarles estas historias, por ello, se

busca que los intereses de los niños estén canalizados a elaborar diferentes tramas y que estén mejor estructuradas para marcar un precedente significativo a lo largo de sus vidas.

Un recurso literario muy enriquecedor de autores colombianos, se tiene a Rafael Pombo y Gabriel García Márquez, quienes describen un relato abocado a los contextos de nuestro país, mostrando una narrativa animada y prodigiosa, que logra llamar la atención de cualquier lector, y siempre llevando consigo un mensaje a la sociedad permitiendo fortalecer el aspecto cultural, y con ello, incitando a que los niños sean partícipes de su propia producción literaria.

El Ministerio de Educación colombiano, proyecta la formación de lectura en los niños como un aspecto importante en la vida de los infantes, por ello, promueven la cultura de la lectura en la cotidianidad de los niños. Para ello, se ha hecho perentorio garantizar el acceso idóneo a los textos y a su vez sean los acordes para las lecturas. Así mismo, que se maneje la información del acceso a los mismos y los lugares donde se puedan encontrar.

La ejecución de un programa de lectura para los niños en sus primeros años de formación, garantiza un alcance significativo en una parte de su formación académica, ya que se ve impactado por una formación integral, plasmando su imaginación, con altas capacidades a futuro de ser una persona crítica, reflexiva, autónoma y creativa con una visión proyectada a dinamizar positivamente el campo donde se desenvuelva.

La mayoría de países hoy en día considera dentro de sus prioridades brindar una educación desde la primera infancia, también los hogares e instituciones educativas apuestan a una formación en los primeros años de vida, puesto que se ha evidenciado satisfactoriamente el progreso que se logra dando prioridad a la alfabetización temprana, alcanzando un aprendizaje fortalecido. (Villalón, Ziliani, Viviani. 2009; 52).

El espacio donde se desenvuelve el niño contribuye positivamente a adquirir los hábitos de lectura, además, los niños con los que comparten propicia a un ambiente sano, amigable, que les permite desarrollar su creatividad e imaginación, fortaleciendo su léxico y desarrollando habilidades. Por esta razón, es perentorio motivar al niño a relacionarse con imágenes, manifestar historias, y brindarle diversidad de herramientas de trabajo. Respaldando las ideas expresadas en el texto, se cuenta con dos herramientas valiosas para cumplir el objetivo, y es la imaginación de los niños en edades comprendidas entre 3 a 5 años y la creación de textos narrativos en conjunto con el docente.

Perspectiva interdisciplinaria sobre la lectura en la población infantil

El mundo de hoy cuenta con el privilegio de recibir niños creativos, soñadores, capaces y que manifiestan la oportunidad de crear espacios transformados a una mejor calidad de

vida, donde el ser humano tenga una manera de vivir diferente a lo cotidiano; Por ello, se busca abocar la transformación de una sociedad más comprensiva, fructífera y justa donde se piense en la verdadera transformación del ser humano, y que a su vez el niño sea tratado con más tiempo de calidad, que se le brinden las herramientas donde manifiesten su creatividad y sean protegidos para contar con una formación integral y sana.

Madamás (2015) expresa que la lectura es importante en cualquier fase de la vida del ser humano, más sin embargo en las primeras edades resulta muy beneficiosa porque se estimula la imaginación y la creatividad, llevando a la mente a potenciar las habilidades en pro de la construcción de la personalidad.

La investigación referida a la Infancia y lectura, Céspedes (2014) aporta que la lectura ejecutada en los cinco primeros años de vida causa una magia maravillosa, producto de la rapidez con que avanza la mente del infante, todo este proceso de formación permitirá al niño contar con una base sólida para su camino en la escuela y a lo largo de la vida. También expresa que el niño tiene un “cableado neural de soporte” contenido de hábitos fructíferos que impulsan a ser un ser humano socialmente comprometido, siendo cada infante un ser potencialmente hábil e ingenioso, buscando ser un ser capaz de desarrollarse, y alcanzar su máximo auge producto de las oportunidades y experiencias a la cual se va enfrentando.

El mundo cognitivo que hay en los niños da cabida para comprender, imaginar, crear y estructurar un boceto desde sus vivencias, expresando su punto de vista, que deben ser aprovechadas al máximo por el maestro para garantizar que el niño sea el autor de su propio cuento, fortaleciendo su creatividad y estimulando su imaginación para lograrlo productivamente.

Toda perspectiva fundamentada en los beneficios de la lectura, está dirigida a la formación de un niño que llega a su adultez con una formación integral y manifestando diferentes puntos de vista a lo que le corresponde enfrentarse, ya que el infante estaría percibiendo desde muy temprana edad, los estímulos acordes para ser motivado y producir exitosamente.

La lectura era considerada como un proceso que debía llevarse a cabo en la institución educativa, donde asistían los niños, pero positivamente se ha ido transformando esa visión, donde los padres se ven más comprometidos con el proceso de aprendizaje de sus hijos. Se ha tomado conciencia de los procesos en los cuales el infante debe vivenciar antes de sus inicios en un aula de clase.

Fundamentación general a nivel teórico sobre la lectura como medio formativo integral del niño.

La lectura debe permear todos los sistemas donde el niño se involucra directamente o indirectamente, en este sentido la guía para educadores y agentes educativos del programa lee Chile lee (Belmar, Bombal, Henríquez, Pérez, Ruiz- Tagle; 2015) expresa que los infantes fortalecen sus emociones y tendencias en los primeros años de vida, además se adecuan a su lengua materna, se familiarizan con el entorno en el cual se encuentra inmerso, proporcionando estos elementos una integración favorable que se ve enriquecida a través de la expresión. La infancia es la edad que aporta más elementos en el fortalecimiento del hábito de lectura y escritura, por eso se debe promover el encuentro con recursos literarios como cuentos e historias que contengan imágenes donde le permita al niño viajar, imaginar. Luego dialogar sobre el texto para que el niño sea participe de la historia y se fortalezca la expresión. Estas experiencias causan en el niño motivación y traen consigo el querer estar involucrado más con la literatura.

Así mismo, el documento No. 23 la literatura en la educación inicial (Castro, Cárdenas, Gómez, Suarez, Maldonado, Noreña; 2014), establece que el Ministerio de Educación Nacional, desde el 2009, a través de la política educativa para la primera infancia brinde una educación abocada a la calidad, que permita formar seres críticos y reflexivos. El Ministerio de Educación Nacional en la actualidad promueve normativas que orienten a la prosecución de seres integrales como lo establece la Estrategia Nacional para la Atención Integral a la Primera Infancia de Cero a Siempre; ya que ha trazado acciones enfocadas en la articulación de estrategias enmarcadas en lo derechos, que garanticen el desarrollo del niño, donde cuente con contextos sanos que le brinden una vida con condiciones acordes para crecer feliz.

Para que se pueda llevar a cabo una educación que cuente con todos aspectos que se mencionan en el texto sobre la literatura inicial, debe mirarse como ha estado planteada la educación en los niños, la experiencia que tienen las docentes y madres comunitarias que han contribuido en la educación inicial de los colombianos, aunado a ello los adelantos en investigaciones referentes al mundo académico.

Referente a la labor que desempeña los periódicos locales (Vanguardia Liberal, 2017) han impulsado el proyecto Lee lo que quieras, pero lee de la Biblioteca Nacional y el Ministerio de Cultura de Colombia para lograr hacer de Colombia un país amante de las letras. Donde incentivan a los habitantes del país a leer desde cualquier plataforma, para anexar tecnología de carácter innovador en esta área, teniendo en cuenta que no se debe desvincular la principal partida de lectura que son los libros.

Cuando se está en contacto con proyectos que tienen una visión investigativa genera el incentivo hacia la lectura de cuentos, donde puede apreciarse la incorporación de los niños en propósitos con esta finalidad, promoviendo la creación de cuentos a partir de su imaginación cimentadas en las vivencias con otros infantes. Contando también con la integración de los padres para ejecutar el proyecto, teniendo como epicentro los hogares

y en las instituciones educativas, trayendo como consecuencia un país más formado y una visión de futuro.

Los padres que han vivido la experiencia marcante de leer libros en sus distintos géneros literarios, puede motivar al niño a partir de una experiencia real, donde puede inocular en el ser infantil, la pasión por la lectura que estimule la creatividad, lo que arroja como consecuencia una mayor apertura de los hipocampos cerebrales, un mayor manejo de lectura comprensiva en edades tempranas, lo que permitirá abonar a futuro el desarrollo de pensamiento complejo. Para ello es fundamental desarrollar hábitos conducentes a valores que respondan a una cultura sistémica de la lectura, como medio de realimentación del ser y no como ejercicios circunstanciales y mecanizados.

Retrospectiva Investigativa sobre la Lectura como Objeto de Estudio.

El trabajo titulado Los beneficios de promover la literatura en la primera infancia, liderado por Madamás, María José, durante el 2015 desarrollo un trabajo alineado a las competencias lingüísticas, lectoescritura y lectura, en el que se centró en promover la lectura en las primeras edades aprovechando los beneficios que aporta el niño a desarrollar su creatividad y forma de expresar, tomando en consideración que cuando el niño está vinculado al proceso de lectura, se desborda la creatividad y da espacio para los dibujos, descubrir el acaecimiento de los protagonistas ilustrados, estableciendo en su mente el mundo donde están inmerso estos personajes. La lectura aporta masivamente a ampliar el vocabulario, estableciendo vínculos entre los sonidos y las letras, aportando también a otras áreas. Otro elemento que se ve inmerso en este proceso es la facilidad de expresión, donde el niño expresa sus ideas, emociones permitiendo una mejor relación en el entorno donde se desenvuelve.

Las emociones juegan un papel fundamental en la lectura ya que establece un vínculo, y en muchos casos sirve para que los niños visualicen lo que están leyendo, favoreciendo a resolver situaciones difíciles de su cotidianidad, entendiendo sus emociones y facilitando las relaciones con las personas de su entorno.

Esta investigación aporta significativamente a nuestro proyecto, ya que se establece la importancia de impulsar la lectura a través de los cuentos en los niños, promoviendo la lectura y manifestándose que se debe incentivar a leer los libros que les encanten, no obligando, ya que se corre el riesgo que se desmotiven en la adquisición de este hábito, por ende, se busca es impulsar al crecimiento en cuanto a sus destrezas lingüísticas.

Por ello es perentorio promover en el niño la búsqueda de textos que les llame la atención y les interese conocer, ya que automáticamente se está incentivando a leer algo que les guste y lo va a realizar con mayor espontaneidad. Esta investigación permite ser un

referente que aporta elocuentemente por las prerrogativas que muestra en cuanto a la lectura en las primeras edades.

En este mismo orden de ideas encontramos a el Plan Nacional de fomento de la lectura, Lee Chile Lee, dicha propuesta fue llevada a cabo por Belmar Sylvia, Bombal Mónica, Henríquez Gladys, Pérez Karen, Ruíz y Tagle Josefa, durante el año 2015, este proceso de investigación enfocó su mirada en fomentar la formación de una colectividad de lectores, donde visualicen la lectura como herramienta que facilita el establecimiento de una calidad educativa, desarrollando su pensamiento crítico, imaginación, creatividad iniciándose desde los primeros años, de edades comprendida de los 0 hasta los 4 años.

Este proyecto permitió el paso a la lectura en los ciudadanos del país, a través del fortalecimiento de las bibliotecas y espacios no convencionales de lectura. Además, iniciar planes de alfabetización en los primeros años de infancia, tanto en la lectura de cuentos como en el relato de historias, realizando cantos, llevando todos estos recursos a ser de Chile un país con más beneficios de acceso en la lectura, tanto en las bibliotecas como en los espacios no convencionales.

El enfoque principal de esta investigación fue optimizar las destrezas lectoras de los ciudadanos chilenos, para ellos se adaptó a los “infantes lectores”, dando paso al pleno disfrute de los niños, respetando los espacios donde se desenvuelven e interactuando de forma amena con la majestuosidad de las letras, prescindiendo de las obligaciones en el deber hacerlo, como había sido durante muchos años, y que no favorecía en la calidad de la educación.

En esta misma relación presentamos la investigación titulada Familia y lectura en la primera infancia: una estrategia para potenciar el desarrollo comunicativo, afectivo, ético y creativo de los niños y niñas, teniendo como autores Rocero Prado, Ana Lucía y Mieles Barrera, María Dilia, su dinámica se operacionalizó en la promoción de la lectura para vigorizar el potencial cognitivo, ético, creativo, expresivo, imaginativo y afectivo de los niños, arrojando como resultado, El sustento y la motivación de los niños se ven reflejado producto de la relación con actividades de canto, escucha, diversión, relato de historias. Por ello es notorio cuando los hogares que realizan este tipo de actividades y brindan un vínculo constante con la lectura, ofrecen a los niños el portal de acceso a conocimiento de mayor auge que les permite analizar y descifrar con mayor naturalidad, por lo contrario en los hogares donde está ausente los recursos literarios, van a estar carentes de herramientas para su desenvolvimiento en la formación académica, ameritando apoyo para mejorar las falencias en cuanto a la comprensión lectora.

Existen áreas en las cuales el infante se ve favorecido cuanto tiene acceso a temprana edad en la literatura; como el cognitivo, extendiendo la conceptualización del entorno que lo rodea. El comunicativo, permitiendo fortalecer la capacidad de expresión y relación con

sus semejantes, el ético, ya que adquiere valores y logra distinguir si está haciendo lo debido o no. El creativo, poniendo la imaginación en un abanico de posibilidades para plantearse diversos escenarios donde él está inmerso. Y por último el área afectiva, llevando a los lazos afectuosos en relación con las personas que les rodea como sus padres, docentes y amigos.

Esta investigación proyecta diversas estrategias metodológicas para el abordaje de la comprensión lectora, además incentiva el vínculo con los textos narrativos poniendo como elemento principal la creatividad e imaginación de los niños. Así mismo, las áreas que plantea, donde el niño desarrolla y permiten ser un indicativo en el objetivo que se plantea para que los niños desenvuelvan las diferentes labores en el desarrollo del proceso de formación lectora.

Finalmente presentamos la investigación titulada La literatura en la educación inicial, un trabajo ejercido desde el Ministerio de Educación Nacional, teniendo como autores a Castro, Adriana Lucía – Cárdenas, Ana Beatriz – Gómez, Sandra Milena – Suarez, Doris Andrea – Maldonado, Helen – Noreña, María Claudia, estos investigadores plantearon canalizar la idea de entender la lectura como manifestación artística en concordancia con el léxico para indagar otros significados. Durante los primeros años de vida el niño se ve reflejado por manifestar su personalidad, mostrando lo que ellos son, como ven el juego y como disfrutan de lo que hacen, adquiriendo siempre nuevas experiencias, tanto en el juego como en la comunicación, literatura, arte, visualización del entorno donde se desenvuelve, siendo estas actividades quienes marcan la pauta por ser las adquiridas en la primera infancia.

Estas actividades en la primera edad juegan un papel fundamental porque se ven potenciadas por el desarrollo de los niños a través del vínculo dado en la cotidianidad. Por ello, el juego, es considerado una de las dinámicas sociales donde da paso a la cultura de una comunidad, Los niños van desarrollando su vida en un entorno, el cual van construyendo. Un elemento que destaca es la literatura, por lo que se ve como una habilidad en el cual existe el intercambio de palabras, oralidad, siendo esta parte de la formación social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, Leonor. Aguirre, Rubiela. La escritura creativa en la escuela: una experiencia pedagógica (de, con) juegos lingüísticos y metáforas. 2004
- Belmar Sylvia, Bombal Mónica, Henríquez Gladys, Pérez Karen, Ruiz-Tagle Josefa. Lee Chile Lee. Plan para convertirnos en un país más lector. 2015
- Braslavsky, Berta. La alfabetización en la familia y en la escuela. 2005
- Bruner, Jerome Seymour. El proceso mental del aprendizaje. 1978
- Castro, Adriana Lucía – Cárdenas, Ana Beatriz – Gómez, Sandra Milena – Suárez, Doris Andrea – Maldonado, Hellen- Noreña, María Claudia. Documento No. 23 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. 2014
- Céspedes, Amanda. Revista Anales Séptima Serie, N° 6, Junio 2014
- Colomer, Teresa. La Adquisición De La Competencia Literaria. 2005
- Escalante De Urrecheaga, Dilia Y Caldera, Reina. Literatura Para Niños: Una Forma Natural De Aprender A Leer. 2008
- Fontana, Alejandra. El Texto Literario Y La Construcción De La Competencia Literaria En E/Le. 2008
- Gardner, H. (2001). Estructuras de la mente: la teoría de las múltiples inteligencias. Fondo de Cultura Económica.
- León Fernández, Guiomar. Las Emociones A Través De Los Cuentos. 2015
- Madamás, María José. Beneficios De La Lectura En La Primera Infancia.2015
- Myers, Robert. La Primera Infancia Como Una Buena Inversión.2005
- Reyes, Yolanda. La Lectura En La Primera Infancia. 2005
- Villalón, Malva. Ziliani, María Eugenia. Viviani, María Jesús. Fomento De La Lectura En La Primera Infancia. 2009

Vygotsky, L.S. El Desarrollo De Los Procesos Psicológicos superiores. 1979

www.vanguardia.com. Lee lo que quieras, pero lee. Editorial. 2017.

CAPÍTULO 9

AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA,
FUNDAMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.
MODALIDAD VIRTUAL
DISTANCIA TRADICIONAL.

CAPÍTULO 9

AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA, FUNDAMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. MODALIDAD VIRTUAL DISTANCIA TRADICIONAL

Amaya Díaz Laura Patricia²⁷
Eduard Anderson Rincón
Jaimes²⁸
Patricia Gutiérrez Ojeda²⁹

RESUMEN

El objetivo de este capítulo es, presentar los resultados del estudio realizado sobre la evaluación de las estrategias de autorregulación académica, utilizadas por los estudiantes de pregrado en la modalidad virtual distancia tradicional, en UNIMINUTO Bucaramanga. Con un enfoque cualitativo y tipo de investigación descriptiva transeccional, se realizó una muestra aleatoria, en la que participaron 323 estudiantes con rangos de edades entre los 17 y 52 años. La medición se hizo con base en el DIE 3 (Pérez, et al, 2002); evidenciando bajos niveles de autorregulación académica. Así mismo, se demostró que el grado de motivación en los estudiantes fue superior a la media, confirmando tener la competencia relacionada con el cumplimiento de sus actividades, siempre y cuando, reciban el acompañamiento académico de un profesor. Otro aspecto es, el auto concepto académico, el cual sobresalió en un rango de edades entre los 27 y los 40 años, luego tiende a decrecer. En conclusión, se propone el concepto de la Autorregulación Académica y algunas reflexiones sobre ¿cómo autorregularse?, ¿cómo evitar el bajo rendimiento académico?, ¿cuáles son los mejores y eficaces hábitos de aprendizaje? y ¿qué hacer en momentos de desconcierto académico? Se espera prevenir dificultades en los procesos de aprendizaje y apoyar desde los ámbitos psicológico, axiológico y pedagógico la formación de profesionales competentes según el Modelo Educativo Praxeológico de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.

²⁷ Mg. en Dirección y Gestión de Centros Educativos, Esp. en Psicología Clínica, Psicóloga lauraamaya3@hotmail.com

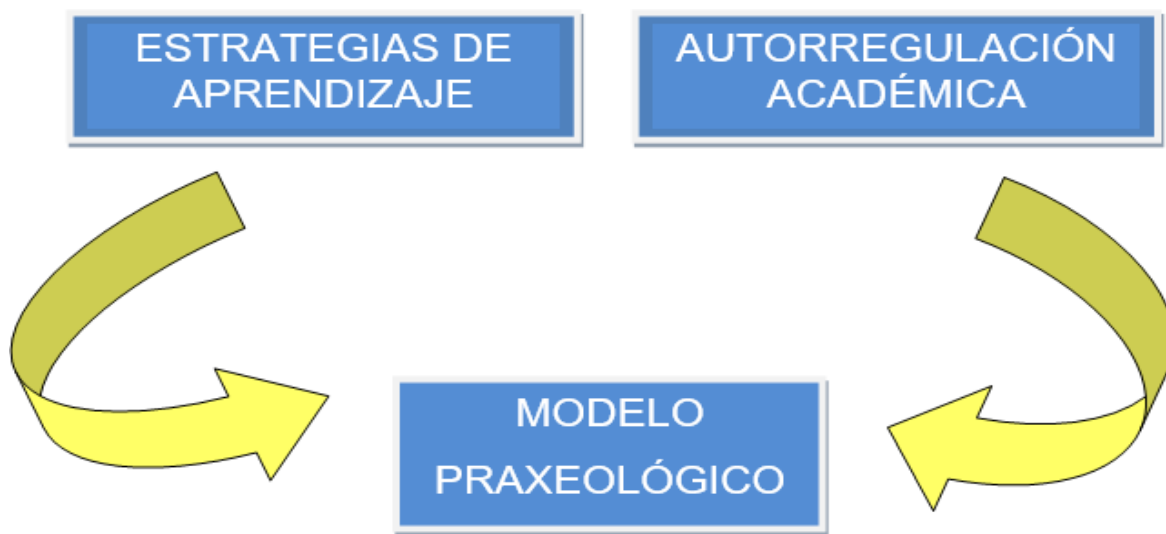
²⁸ Mg. Gestión de la Tecnología Educativa, Esp. en Administración de la Informática Educativa, Lic. en Español y Comunicación. Grupo de investigación QUANTUM, erinconjaim@uniminuto.edu.co

²⁹ Docente Investigadora Tiempo Completo Corporación Universitaria Minuto de Dios del programa Licenciatura en Pedagogía Infantil. Licenciada en Educación Pre-escolar UNAB, Especialista en Educación con Nuevas Tecnologías UNAB, Especialista en Docencia Universitaria Centro de Educación Militar CEMIL, Maestra en Educación con énfasis en procesos de enseñanza y aprendizaje Tecnológico de Monterrey, Magister en Educación Corporación Universitaria Minuto de Dios. Grupo de Investigación QUANTUM. Correo electrónico: pgutie14@uniminuto.edu.co patriciagutio@gmail.com

Palabras clave Autorregulación, estrategias de estudio, autonomía, aprendizaje, modelo educativo.

Desarrollo de la reflexión

Relación del modelo praxeológico y la autorregulación académica



Fuente: elaboración propia

La praxeología se define como un "proceso de investigación-acción capaz de articular la experiencia vivida, la acción y el pensamiento, el saber ser, saber vivir, saber decir y saber hacer colectivo de los actores, la experiencia reflexionada, la consciencia de clase y la creación colectiva" (Grand'Maison, 1975, p. 11, citado por Juliao, 2011). Para lograr la construcción de saberes a partir de la acción, el enfoque praxeológico tiene cuatro fases: Ver, juzgar, actuar y devolución creativa.

La primera comprende la exploración y análisis del problema, la segunda contempla otras formas de abordar la problemática, la tercera supone la aplicación y conocimiento de todos los factores asociados y la cuarta relacionada con la reflexión del aprendizaje (Juliao, 2011). En la actualidad, el estudio de las estrategias de aprendizaje ha permitido ampliar la comprensión de las definiciones, tipologías y posturas que existen, generando un aporte teórico en el contexto de la Educación. Las investigaciones realizadas al respecto, muestran la relación existente entre los procesos de aprendizaje y el rendimiento académico (Grow, 1991; Vela, 2009).

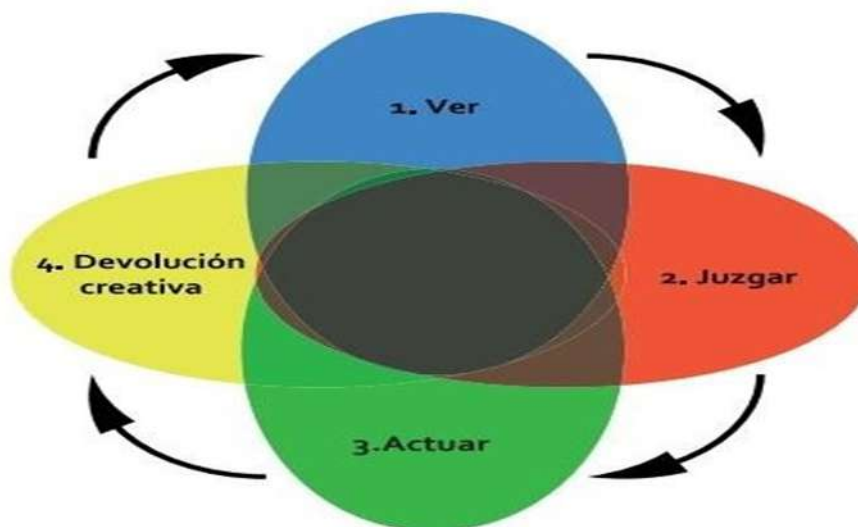
En el modelo educativo virtual-distancia tradicional, se requiere que el estudiante tenga la capacidad de generar procesos de autorregulación y aprendizaje autónomo, sin embargo,

a nivel regional, se detectan falencias en la práctica debido al comportamiento que asumen los aprendices, quienes reducen el modelo virtual distancia a las tutorías semanales, sin asumir la responsabilidad del proceso de aprendizaje autodirigido. Esta situación, genera preocupación en los docentes, quienes observan falencias notorias en el desarrollo de las competencias propias de un profesional. Si bien el modelo educativo tiene un fundamento sólido, se detecta la pertinencia de aportar herramientas que faciliten al estudiante el desarrollo de su proceso de aprendizaje.

El logro de un aprendizaje significativo y autorregulado sugiere tanto voluntad como destreza, razón por la cual las Instituciones Educativas también se deben preocupar por facilitar herramientas que generen en los estudiantes la conciencia de su pensamiento, es decir, que el estudiante comprenda que los resultados dependen de su dedicación y disciplina. “El objetivo es que los alumnos aprendan a ser sus propios maestros; y en este sentido se habla de la necesidad de pasar de la enseñanza a la práctica autorreflexiva” (Schunk y Zimmerman, 1998 citado por Torrano y González, 2004). Muñoz (2004) afirma que en los últimos años se ha comprobado la falta de preparación de los estudiantes para asumir la educación superior especialmente por la dificultad de aplicar las estrategias de aprendizaje, las cuales facilitan la adquisición, almacenamiento y la utilización de la información.

Un modelo educativo exitoso en la modalidad virtual-distancia debe contemplar como mínimo: contenidos de calidad, tutorías, comunicación multidireccional con enfoque colaborativo, estructura organizativa y plataforma digital; al analizar estas características en el modelo de UNIMINUTO se logran identificar la mayoría de ellas. No obstante, falta estudiar las estrategias de aprendizaje que necesitan desarrollar los estudiantes en el modelo virtual distancia para garantizar el desarrollo de las competencias que se requieren. Se considera que la autorregulación juega un papel clave en el éxito académico y en cualquier contexto vital (Schunk, 1998; Monereo, 2002; Suárez & Fernández, 2004).

Fases del enfoque praxeológico



Fuente: elaborado por Ángel Silva Valencia, citado por Juliao (2011).

Según Perkins (2003) la educación a distancia puede definirse como una metodología educacional no presencial, basada en tres importantes conceptos: la comunicación pluridireccional mediatizada, la orientación docente y la elección de los medios posibles para acceder a la información que genera el conocimiento. Para Perraton (1995) citado por Perkins, el modelo de educación a distancia es simplemente “un proceso educacional en el cual una proporción significativa de la enseñanza es conducida por alguien que no está presente en el mismo espacio y/o tiempo del aprendiz” (p.12).

Basado en lo anterior Keegan (1996) afirma que existe un cierto acuerdo para establecer tres grandes bloques de teorías o, por lo menos, de intentos de teorizar la base de la educación a distancia; por tal razón se destacan las teorías basadas en la autonomía y la independencia del estudiante (Wedemeyer, 1981 y Moore, 1990), la teoría basada en el proceso de industrialización de la educación (Peters, 1989) y por último las teorías basadas en la interacción y la comunicación (Baath y Holmberg, 1980).

Actualmente, se vive la necesidad de adaptar los modelos pedagógicos, impuestos por el desplazamiento y la falta de tiempo para asistir a clases, haciéndose más evidente la necesidad de acceder a un sistema de formación que permita dentro de la educación a distancia, la opción virtual.

Este modelo educativo requiere que el estudiante desarrolle una serie de características que le permita cumplir con un proceso de aprendizaje autónomo, el cual según diferentes estudios se logra cumplir a través de la implementación de las estrategias de aprendizaje,

las cuales “se refieren a procedimientos que los estudiantes ponen en acción cuando tienen como objetivo alcanzar una meta académica” (Vela, 2009, p.8). Hernández (1991) afirma que las estrategias de aprendizaje “son entendidas como el procedimiento que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas” (p.3). Otros autores las han definido como “secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito deliberado de facilitar la adquisición de la información” (Rodríguez y Gallego, 1992, p14).

Muñoz (2005) muestra los resultados de investigaciones de procesos de autorregulación en estudiantes, al respecto se evidencia la deficiencia que existe en la utilización de los procesos de aprendizaje, los cuales carecen de autonomía. Es decir, que a pesar de los cambios realizados en los modelos educativos aún falta la transformación de los estudiantes que aplican a esta modalidad. “El objetivo es que los alumnos aprendan a ser sus propios maestros; y en este sentido se habla de la necesidad de pasar de la enseñanza a la práctica autorreflexiva” (Schunk y Zimmerman, 1998 citado por Torrano y González, 2004 p. 2)

Según Bandura (1986) la autorregulación académica consiste en la capacidad individual para orientar la propia conducta. Por su parte, Schunk y Zimmerman (1994) la definen como un proceso que comprende la cognición, las conductas y los afectos; elementos necesarios para el cumplimiento de los logros académicos. Según Zimmerman (2001), citado por Panadero y Alonso-Tapia (2014) "la autorregulación es una competencia que permite a los alumnos activar las estrategias de aprendizaje necesarias para alcanzar los objetivos establecidos. Se pueden distinguir siete grandes teorías: operante, fenomenológica, procesamiento de la información, sociocognitiva, volitiva, vygotskiana y constructivista" (p.11).

De acuerdo con las definiciones anteriores, un estudiante autorregulado ejerce un rol activo en el proceso de aprendizaje y es el promotor de las metas alcanzadas. Para lograrlo se requiere el reconocimiento e implementación de estrategias metacognitivas, motivacionales y conductuales (Zimmerman & Martínez-Pons, 1986). Según Butler (2002) el aprendizaje autorregulado no es innato, es decir, que se relaciona directamente con las circunstancias y actores que lo susciten. Un estudiante autorregulado logra sentirse motivado y asume el proceso de aprendizaje autónomo según las demandas del medio.

Así mismo, Lamas (2008) afirma que para lograr la autorregulación se requiere establecer la coherencia entre las estrategias metacognitivas, el automonitoreo y la motivación. Dada la complejidad para lograrlo, a partir de los resultados del estudio realizado por Amaya y Rincón (2017) se propone asumir el reto de orientar a los estudiantes en el desarrollo de procesos de aprendizaje autónomos, los cuales, unidos al modelo educativo praxeológico permitirán el desarrollo integral de los futuros profesionales.

Según el modelo formulado por Pintrich (2000) la autorregulación se logra a través de tres fases, las cuales comprenden la planificación, el control y la reflexión; además de cuatro áreas, a saber: la cognición, la motivación, la conducta y el contexto. Para lograrlo, se requiere de un proceso dinámico donde confluyen los diferentes actores: el docente, el estudiante y la institución educativa.

FASE 1: PLANIFICACIÓN

1. Determinación de las metas que se quieren alcanzar
 2. Activación de pre-saberes
 3. Activación de creencias motivacionales
 4. Planificación de tiempo y recursos
 5. Evaluación del grado de dificultad de la tarea
- (Lamas, 2008; Pintrich, 2000; Valle et al., 2006; Valdés y Pujol, 2014)

FASE 2: CONTROL

1. Selección de estrategias para controlar pensamiento
 2. Selección de estrategias para controlar la motivación
 3. Selección de estrategias para controlar el afecto
 4. Selección de estrategias para regular el tiempo
 5. Selección de un ambiente de estudio
- (Lamas, 2008; Pintrich, 2000; Valle et al., 2006; Valdés y Pujol, 2014)

FASE 3: REFLEXIÓN

1. Comparación de los resultados con las metas trazadas inicialmente.
 2. Análisis de la ejecución de las actividades, identificando causas del éxito o fracaso.
 3. Planeación de acciones futuras
- (Lamas, 2008; Pintrich, 2000; Valle et al., 2006; Valdés y Pujol, 2014)

Según García-Martín (2012) los estudiantes autorregulados presentarán las siguientes actuaciones:

- Reconocen sus habilidades, capacidades, conocimientos y las actividades a realizar para lograr el aprendizaje.
- Comprenden la relación entre esfuerzo y resultado, si quieren alcanzar una meta, reconocen la importancia de asumir e involucrarse en el proceso; no dependen de

controles externos. Son conscientes que los logros alcanzados son proporcionales a la dedicación y grado de actividad asumido.

- Comprenden y controlan las emociones independientemente de las situaciones que impliquen esfuerzo o alto grado de exigencia.
- Conocen las estrategias de aprendizaje y las aplican. Asumen iniciativa personal y perseverancia en las actividades académicas.
- Logran diseñar ambientes de aprendizaje propicios minimizando las distracciones tanto externas como internas.
- Auto monitorean el proceso comparando los resultados obtenidos con las metas trazadas Zimmerman, Kitsantas & Campillo (2005) proponen seis actividades que pueden desarrollar los docentes para promover en los estudiantes la autonomía en el proceso de aprendizaje:

1. Establecimiento de metas: motivar a los estudiantes a establecer metas en el proceso de aprendizaje. La labor del docente no se puede reducir a transmitir conocimientos, radica en generar el sentido del para qué y por qué aprender.

2. Automonitoreo: realizar seguimientos periódicos del avance y cumplimiento de las metas trazadas al inicio. El docente fomentará la autorregulación en la medida que acompañe y supervise el trabajo adelantado por el estudiante.

3. Autoevaluación: Permitir que el estudiante evalúe su proceso de aprendizaje, estableciendo un parámetro de comparación en función de los resultados esperados o metas iniciales propuestas.

4. Estrategias de trabajo: facilitar herramientas que permitan al estudiante asumir un rol activo en el proceso académico, incitar la indagación, dar a conocer páginas, blogs, bases de datos que complementen el trabajo autónomo.

5. Tiempo de planificación: dar a conocer desde el inicio del curso, las actividades, metas y objetivos esperados con el fin de generar en los estudiantes tiempos de programación. Es recomendable realizar seguimiento del proceso de cumplimiento de las actividades constantemente.

Según la propuesta diseñada por Weimer (2002, citado por Valenzuela y Villalobos, 2013) los docentes pueden motivar el desarrollo de la autorregulación a través de cinco premisas, a saber:

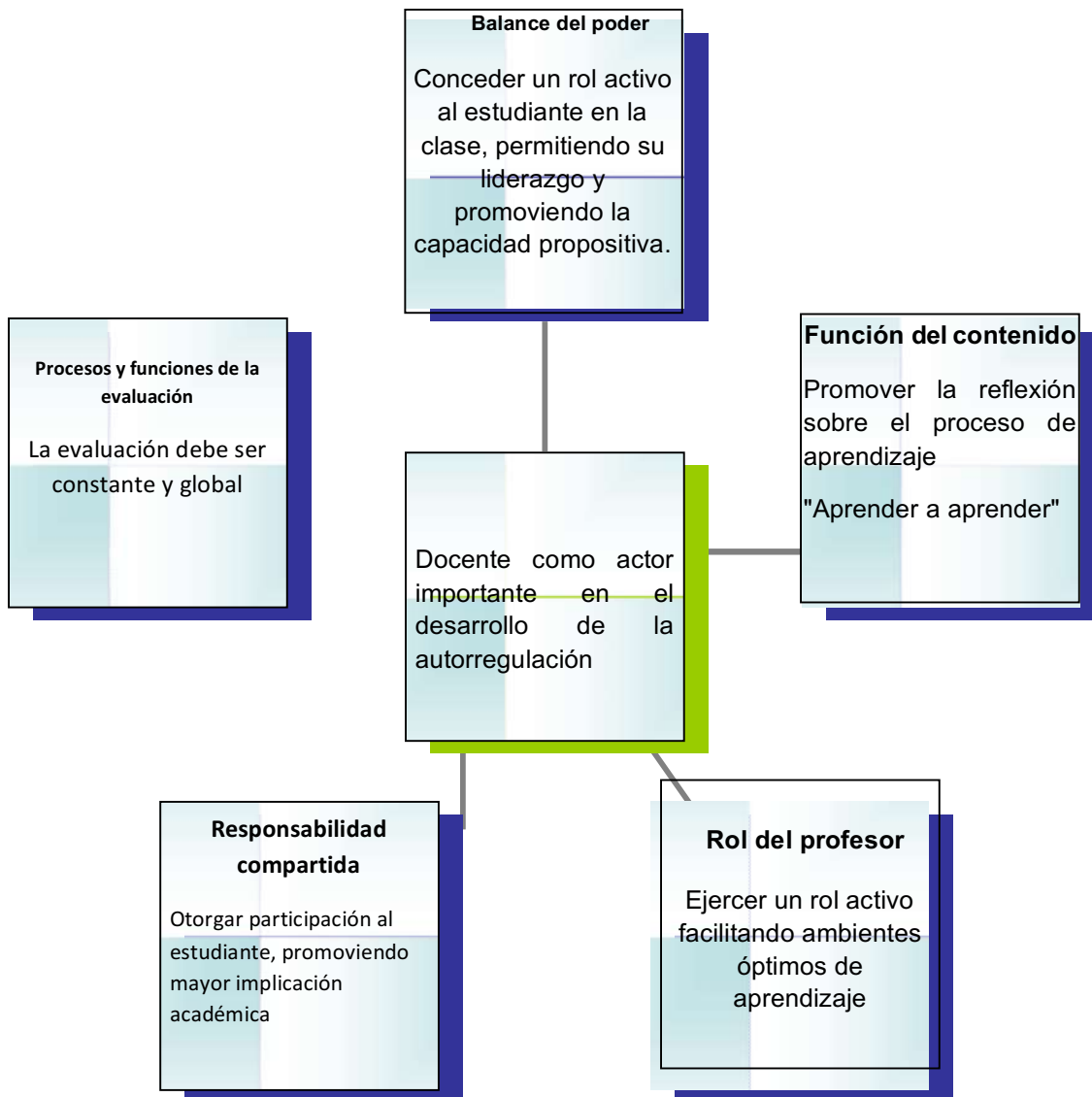
1. Función del contenido: Promover la reflexión sobre el proceso de aprendizaje. "Aprender a aprender"
2. Rol del profesor: Ejercer un rol activo facilitando ambientes óptimos de aprendizaje
3. Responsabilidad compartida: Otorgar participación al estudiante, promoviendo mayor implicación académica
4. Procesos y funciones de la evaluación: La evaluación debe ser constante y global
5. Balance del poder: Conceder un rol activo al estudiante en la clase, permitiendo su liderazgo y promoviendo la capacidad propositiva.

Estudios realizados por Abarca y Sánchez (2005) refieren que dos de las causas principales del bajo rendimiento académico radican en el desconocimiento de cómo estudiar y cómo aprender, razón por la cual es necesario, dar a conocer al estudiante las estrategias que pueden incidir directamente en la facilitación del aprendizaje y el desarrollo de las competencias profesionales. Pintrich & García (1993) describen tres grupos de estrategias:

1. Estrategias cognitivas: comprenden estrategias de repaso, elaboración, organización y pensamiento crítico.
2. Estrategias metacognitivas: abarcan proceso de planificación, control y regulación.
3. Estrategias de regulación de recursos: implican organización del tiempo y ambiente de estudio, regulación del esfuerzo, aprendizaje con pares y búsqueda de ayuda.

Además de las estrategias mencionadas, existen herramientas académicas, entre las cuales cabe señalar los mapas mentales, los cuadros sinópticos, los cuadros comparativos, el resumen y la lectura crítica. Se pretende que el estudiante cuando inicia el proceso de formación profesional en la modalidad virtual distancia logre hacer uso de estas, convirtiéndose en un gestor del aprendizaje.

EL DOCENTE COMO ACTOR IMPORTANTE EN EL DESARROLLO DE LA AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA.



Fuente: elaboración propia

Relación entre la autorregulación y los estilos de aprendizaje

Los estilos de aprendizaje se han definido como las diferentes formas de percibir, procesar la información externa y emitir una respuesta según el ambiente. En la clasificación realizada por Alonso y Cols (1997) los estilos pueden ser los siguientes:

ACTIVO:

Estudiante con flexibilidad cognitiva, arriesgado, motivado por los retos, de plazos cortos.

REFLEXIVO:

Analiza y evalúa los datos y las posibilidades antes de generar un resultado o emitir una respuesta

TEÓRICO:

Tiende a ser rígido, vertical, intenta cohesionar todo y ajustarlo a modelos teóricos, presenta escasa flexibilidad cognitiva.

PRAGMÁTICO:

Realista, de procesamiento rápido, escasa teorización, tendencia a la resolución de problemas, de forma práctica.

Guía para reconocerse un estudiante Autorregulado Académicamente

Aspectos importantes para evaluar procesos de autorregulación	Si Cumple	No Cumple
Determinó metas de aprendizaje		
Identifico los objetivos de aprendizaje de cada asignatura		
Identifico mi estilo de aprendizaje		
Conozco e implemento estrategias de aprendizaje		
Logro administrar el tiempo, planifico y cumplo con las metas trazadas		
Estudio diariamente mínimo dos horas		
Ingreso todos los días a las aulas virtuales		
Utilizo todas las herramientas y enlaces facilitados por el docente		
Me siento motivado a estudiar y a aprender		
Evalúo mi rendimiento con las metas académicas propuestas		
Reviso el proceso académico y reajusto según necesidades		
Organizo el ambiente de estudio evitando distracciones		
Identifico el tiempo máximo de atención para el desarrollo de las actividades académicas		
Utilizo el material bibliográfico facilitado por la universidad así el profesor no lo haya indicado		
Cuando estudio busco e identifico la utilidad y sentido de cada asignatura		
Logro aplicar el conocimiento aprendido en ambientes diferentes al académico		
Aprendo los contenidos cuando los comprendo y no solo los repito de memoria		
Cuando leo me cuestiono y asumo una postura crítica		
Me siento motivado a estudiar y a aprender		
Logro manejar la ansiedad en exámenes o actividades que suponen un esfuerzo		
Conozco las herramientas que me facilita la Biblioteca Rafael García Herreros		
Conozco e implemento herramientas virtuales que faciliten el aprendizaje		
Profundizo en las materias y no me conformo con lo visto en la tutoría		
Para potenciar el recuerdo utilizo estrategias mnemotécnicas		
Comprendo que no basta con asistir a tutorías y subir trabajos, el aprendizaje supone un esfuerzo permanente		

Links de interés sobre hábitos de aprendizaje

El aprendizaje autónomo, ha permitido establecer diversas estrategias pedagógicas con las cuales los estudiantes puedan alcanzar sus objetivos académicos; a continuación, encontrarán algunas direcciones virtuales, con el propósito de ofrecer información acerca de ¿cómo mejorar sus hábitos de aprendizaje?

Cuestionario de estilos de aprendizaje:

<https://www.p psicoactiva.com/tests/estilos-aprendizaje/test-estilos-aprendizaje.htm>

Perfil del aprendiz autónomo

<http://guia2actividad1cesarmonroy.blogspot.com/2013/08/16- perfil-de-aprendiz-autonomo.html>

¿Por qué aprender autónomamente en un mundo interconectado?

<http://guia2actividad1cesarmonroy.blogspot.com/2013/08/15-por-que-aprender-autonomamente-en-un.html>

Método Ipler

<http://guia2actividad1cesarmonroy.blogspot.com/2013/08/12-metodo-ipler.html> 5.

Hábitos de estudio:

<http://www.how-to-study.com/metodos-de-estudio/los-diez-habitos-de-estudiantes-exitosos.asp>

https://www.youtube.com/watch?v=qW3cVVrwB_k

Acerca del Modelo curricular UNIMINUTO

En el sistema educativo colombiano y en especial en la educación superior de muchas partes del mundo se propicia un contexto en el que las TIC contribuyen a la generación y gestión del conocimiento con un sentido integral y fundamentado en procedimientos, métodos y estándares de calidad. Las TIC ingresan a la cultura educativa y UNIMINUTO las implementa, no sólo con el desarrollo de infraestructuras tecnológicas para la fluidez de contenidos, sino también con el uso pedagógico y social que se hace de las mismas. Por ello: “La incorporación por parte de profesores y estudiantes de los medios y recursos informáticos al proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior, determina el perfil de la universidad moderna, lo cual, supone un proceso integral que fomente el aprendizaje autónomo e implique la creación de una cultura para la apropiación crítica del conocimiento” (Barragán, 2017, et al., p 24)

Por lo tanto, es fundamental que los responsables de la gestión universitaria de UNIMINUTO de Bucaramanga, logren otorgar la importancia del uso adecuado de las TIC en las labores académicas de investigación y de su uso extendido. En este contexto: “Nuestro país ha sido consecuente con el imperativo del desarrollo e implementación de las TIC, las que ya se expanden a todos los niveles de enseñanza y cobran especial fuerza en la universalización de la educación superior, cuyos impactos fundamentales se centran en su uso como fuente de información, canal de comunicación, instrumento cognitivo y de procesamiento de la información” (Prieto, et al, 2011, p43).

No obstante, el uso de las herramientas tecnológicas como: Internet, bases de datos en línea, catálogos colectivos, programas diseñados para organizar registros de inscripción de estudiantes, páginas web universitarias, plataformas virtuales, software y multimedia educativos, entre muchos otros, en educación superior requiere el aprendizaje de los patrones didácticos adquiridos en la formación docente, para aprender acerca de una nueva manera de enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje, visualizándolo desde una perspectiva que propicie el trabajo colaborativo, la comunicación asincrónica, el uso de sistemas de administración de aprendizajes, en correspondencia con las tendencias actuales hacia la educación.

Es necesario desprenderse de algunos patrones de la formación docente tradicional para entrar al mundo del uso de las TIC, las cuales requieren cambios de actitud y aptitud, factores que influyen en la incorporación de TIC para el proceso de enseñanza aprendizaje. La actualización del docente a lo largo de su carrera es de gran importancia, especialmente hoy, dada la transformación radical del proceso instruccional como consecuencia de la irrupción de las TIC en las instituciones educativas, particularmente en las universitarias. Tal como lo señalan Adell (1997) y Cebrián y Ríos, (2000), Aguaded y Cabero (2002) el cambio de la enseñanza tradicional a otra con base informatizada es sumamente complejo. El profesor ya no desempeña el rol de un impartidor de instrucciones, se transforma en un facilitador del aprendizaje de sus estudiantes.

Otro punto fundamental es que los estudiantes asumen un rol de participantes, lo cual exige tanto el replanteamiento o rediseño curricular de los programas académicos, como el aprendizaje de nuevas metodologías para poder hacer un uso apropiado de las TIC, de acuerdo con las características educativas de las mismas: inmaterialidad, interactividad, innovación, instantaneidad e interconexión, propiciando el desarrollo integral del estudiante en sus capacidades de análisis e involucrando al docente a un permanente proceso de investigación y dominio de las TIC. (Páez, et al. 2005). Lo anterior: “...impone nuevos roles para los protagonistas del proceso formativo e implican retos para el profesional del futuro y las instituciones formadoras, las que han de lidiar con aspectos técnicos, formación especializada, seguridad informática y otros elementos que determinan la expansión de las TIC” (Prieto, et al, 2011,38).

El uso de las TIC en UNIMINUTO es un elemento fundamental de apropiación del conocimiento, a través de diferentes medios y recursos que van a complementar el proceso de enseñanza – aprendizaje. Sólo en la medida que se ingrese de lleno a una apropiación de las TIC en el saber educativo, el estudiante tendrá una verdadera formación, dejando de lado la concesión de que son artefactos para convertirlos en operaciones intelectuales conceptuales: supra ordenada de tal manera, que se conviertan en parte integral de sus capacidades, sus experiencias, habilidades y conocimientos, porque este es el sentido de una verdadera educación del siglo XXI con preponderancia de las TIC que desde el mundo exterior abruman a los individuos y que deben ser convertidas en parte integral de los procesos educativos.

El modelo curricular del sistema organiza los contenidos en cuatro componentes a saber (PEI, p.74):

- a. Componente básico profesional, relacionado con las competencias transversales para todos los programas de UNIMINUTO.
- b. Componente Minuto de Dios, relacionado con la formación humana, social y de emprendimiento.
- c. Componente profesional, relacionado con la formación específica, profesional y la formación para la investigación.
- d. Componente profesional complementario, relacionado con la práctica profesional, la opción de grado y las electivas.

Bienestar universitario

UNIMINUTO además de las herramientas facilitadas en el presente capítulo, cuenta con un Modelo de Atención Integral al Estudiante (MAIE) el cual tiene como uno de sus objetivos, acompañar y orientar el rendimiento académico, a través del seguimiento personal al estudiante.

El estudiante no dudará en solicitar apoyo cuando lo necesite, puesto que, es de suma importancia para la Institución orientar su proceso de aprendizaje.

A continuación, se mencionan los servicios del MAIE:

- Seguimiento a estudiantes para abordar casos de bajo rendimiento académico y dificultades de adaptación al contexto escolar.

- Consulta de psicología, la cual se brinda como herramienta para identificar posibles alteraciones o situaciones que afectan el rendimiento y adaptación a las exigencias del medio.

- Talleres de fortalecimiento escolar en temas relacionados con hábitos de estudio y herramientas de aprendizaje

- Talleres de elaboración de proyecto de vida y presentación de una entrevista de selección

CONCLUSIONES

Luego de los resultados del estudio, se hace evidente el fortalecimiento del recurso humano en el rol del docente tutor, con relación a sus competencias pedagógicas como parte esencial del proceso formativo hacia la autorregulación académica de los estudiantes.

Como parte del plan de mejora al modelo educativo UNIMINUTO, se propone un plan de formación acerca de la importancia que tienen las estrategias de aprendizaje, las que conllevan a un responsable proceso académico autorregulado por parte de los estudiantes durante sus primeros semestres, acción que seguramente dará resultados óptimos a futuro.

De lograr la autorregulación académica en los discentes en sus primeros semestres de pregrado en UNIMINUTO, para la modalidad virtual distancia tradicional, se generará un impacto positivo en la cobertura educativa en la vicerrectoría Santanderes, aportando una estrategia para disminuir así la deserción académica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, C., Gallego, D., & Honey, P. (1997). Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora (3.a ed.). Madrid: Mensajero
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: Asocial cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Elvira-Valdés, M. A., & Pujol, L. (2014). Variables cognitivas e ingreso universitario: predictores del rendimiento académico. (Spanish). *Universitas Psychologica*, 13(4), 1557-1567. doi: 10.11144/Javeriana.UPSY13-4.vciu
- García-Jiménez, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *Relieve, Revista electrónica de investigación y evaluación educativa* 21, no 2:1-24
- García Martín, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 16, N.1 pp 203-221.
- Gutiérrez Ruiz, K. (2015). Perfil agentivo de estudiantes con bajo rendimiento académico: estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, autoeficacia académica y motivación. *Informes Psicológicos*, 15(1), 63-81. Doi: 10.18566/infpsicv15n1a04.
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*.
Revista de Psicología, 14,15-20.
- Montalvo, F. T., & Torres, M. C. G. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Electronic journal of research in educational psychology*, 2(3), 1-34.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. (Spanish). *Psicología Educativa*, 20(1), 11-22. doi: 10.1016/j.pse.2014.05.002
- Santiago, E. G., Villegas Morán, E. C., & Barak Velásquez, M. M. (2011). Elaboración de Mapas Mentales en Jóvenes y en Adultos. (Spanish). *Revista Mexicana De Orientación Educativa*, 8(21), 40-44.
- Schunk, D. (1998). Teorías del aprendizaje (2.a ed.). México: Pearson Educación.

- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Valle, A., Canabach, R., Rodríguez, S., Núñez, J., & González-Pienda, J. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18 (2), 165-170
- Valenzuela Zambrano, B., y Pérez Villalobos, M. V. (2013). Aprendizaje autorregulado a través de la plataforma virtual Moodle. *Educ. Educ.* Vol. 16, No. 1, pp. 66-79.
- Zimmerman, B., Kitsantas, A., & Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Evaluar*, 5(octubre), 1-21.
- Zimmerman, B., & Schunk, D. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2.a Ed.). Nueva York: Springer-Verlag.
- Zimmerman, B. & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.

CAPÍTULO 10

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA
COMO MEJORAMIENTO DE LA AUTOESTIMA
Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN POBLACIÓN
VULNERABLE MENOR DE EDAD EN BUCARAMANGA.

CAPÍTULO 10

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA COMO MEJORAMIENTO DE LA AUTOESTIMA Y
EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN POBLACIÓN VULNERABLE MENOR DE
EDAD EN BUCARAMANGASaúl Ernesto García Serrano³⁰Diego Fernando Silva Prada³¹Luz Stella Rueda Prada³²

Óscar Javier Zambrano

Valdivieso³³

RESUMEN

Sobre la base de la autoestima, tema nacido con fuerza en la década de los noventa y abordado por numerosos autores y estudios como Coopersmith, Dunn, Serrano, entre otros, se buscó responder mediante una práctica pedagógica con niños en situación vulnerable la pregunta: ¿Qué acciones pedagógicas fortalecen su autoestima para que mejore el rendimiento académico? El trabajo de aula liderado por Uniminuto se presenta de gran relevancia porque al mejorar la autoestima como dicen las investigaciones, los niños van a tener motivación para el estudio y un proyecto de vida diferente al que propone su contexto social y familiar; además, la práctica se torna más imperiosa debido a que la población de niños está en un estado de vulnerabilidad y en proceso de restitución de sus derechos.

Los objetivos de la investigación pretendían identificar el grado de autoestima que tienen los niños; mejorar su autoconcepto y correlacional la autoestima con el rendimiento académico y el comportamiento.

Aplicando una metodología de investigación cualitativa, correlacional, con un diseño no experimental, transeccional descriptivo, se trabajó con toda la población de la institución

³⁰ Corporación Universitaria Minuto de Dios, saulerga@hotmail.com

³¹ Corporación Universitaria Minuto de Dios, dsilvaa@uniminuto.com

³² Seminario Mayor Arquidiocesano de Bucaramanga, lusrueda@gmail.com

³³ Corporación Universitaria Minuto de Dios, oscarj.zambrano@uniminuto.edu

que fueron 42 niños de edades entre 5 y 14 años pertenecientes al nivel de básica primaria cuyos padres firmaron el consentimiento informado.

Se utilizaron instrumentos como Pautas para la Observación de Pozner (2000); el cuestionario EDINA para la Evaluación de la Autoestima Infantil de Serrano (2014) y la Técnica de intervención conductual Economía de Fichas; e implementando un programa pedagógico para mejorarla, se encontró que el grado primero alcanzó un desempeño de 100% de los objetivos propuestos, los demás grados llegaron a desarrollar más del 80% de los logros propuestos para el grupo; a nivel individual se observó que los estudiantes llegaron a obtener una mejora entre el 67% y el 100% de los objetivos académicos y comportamentales.

La práctica de aula deja ver entonces en la población infantil en estado de vulnerabilidad un gran avance entre de logro de los objetivos propuestos a desarrollar en su dimensión personal: autoestima, rendimiento académico y normalización dentro del aula.

Palabras clave: Autoestima, Rendimiento académico, Población vulnerable, Práctica pedagógica.

INTRODUCCIÓN

Realizar una práctica pedagógica para la mejora de la autoestima y el rendimiento académico en niños en condición vulnerable; es un tema que responde a muchos retos, entre ellos la inclusión (MEN, 2005), y en donde el rol del profesor juega un papel importante pues con sus prácticas de aula puede evidenciar como la educación sigue siendo la acción y el lugar donde se transforman vidas, el ethos (García, 2015) y se favorece el desarrollo de la infancia con bases sólidas (Men, 2007), generando impactos educativos, familiares y sociales.

El tema a investigar nos ubica en una población infantil que partiendo de una caracterización sobre su autoestima mediante el instrumento test EDINA, el análisis al soporte documental de la institución, las Pautas para la Observación en los Procesos de Pasantía de Pozner (2000), la entrevista a los docentes, y la elaboración de una matriz DOFA; se infiere que los niños desde su condición de vulnerabilidad presentan dificultades de desarrollo, RM, TDAH, problemas de comportamiento, trato agresivo e irrespeto entre ellos y del orden de la clase; dificultad para acatar normas y autoridad, y un bajo concepto de sí mismo y de los demás.

Por lo anterior, aplicando una metodología de investigación cualitativa correlaciona, se hace importante realizar un trabajo integral para fortalecer el autoestima en los niños de la institución, de manera que se convierta en una herramienta que fortalezca un proyecto de vida diferente al propuesto por una gran mayoría de jóvenes del sector, los cuales terminan en la delincuencia y el consumo de sustancias psicoactivas. De ésta manera se abordará una debilidad presente en las familias y los niños, se aprovechará la oportunidad que el contexto escolar brinda para modificar esta situación, se potenciará la fortaleza de la educación personalizada y se enfrentará la amenaza del riesgo en los niños de seguir patrones de conducta y de vida no adecuados y socialmente no adaptados.

La autoestima es un tema clave en la estructura del ser humano; Serrano (2014), señala que es una estructura compleja y está presente a lo largo de toda nuestra vida, este tema ha sido ampliamente estudiado, siendo Wilber (1995) quien considera que la autoestima está vinculada con las características propias del individuo, en donde el mismo hace una valoración de sus atributos y configura una autoestima positiva o negativa, convirtiéndose la autoestima en base para el desarrollo humano. Para este autor, de ella nacen la creatividad y la motivación.

Para Rosemberg (1996), la autoestima se apoya en una base afectiva y cognitiva, puesto que sentimos de una forma determinada a partir de lo que pensamos sobre nosotros mismos. Por su parte, Dunn (1996), afirma que la autoestima es la energía que coordina, organiza e integra todos los aprendizajes realizados por el individuo a través de contactos sucesivos, conformando una totalidad que se denomina “sí mismo”. Lo que indica que la

autoestima se relaciona directamente con el rendimiento escolar del niño y su desempeño en las relaciones con sus compañeros.

Coopersmith (1995) sostiene que la autoestima es la evaluación que la persona hace y mantiene con respecto a sí misma. Y ésta va expresada como una actitud de aprobación o desaprobación que refleja el grado en el cual creemos en nosotros mismos o nosotras mismas para ser capaces, productivos, importantes y dignos. Agrega el mismo autor, que la autoestima resulta de una experiencia subjetiva que se transmite a otros y a otras a través de reportes verbales y otras conductas expresadas en forma evidente que reflejan la extensión en la cual nos consideramos significativos, exitosos y valiosos, lo que implica un juicio personal de nuestra valía.

La autoestima, por tanto, es un factor de vital relevancia en el desarrollo psicológico, moral y social del niño, así como en su rendimiento escolar, y teniendo en cuenta la edad en la cual se encuentran los niños del rango a estudiar (7 a 13 años), correspondiente a la infancia media (Papalia, 2012), en la cual se viene a autoafirmar el yo en confrontación con los pares y el ambiente escolar y en otros ámbitos; es importante abordar el tema debido a la gran influencia que este momento tiene en el desarrollo de la autoestima en el espacio escolar para el niño. Según Mruk (1998), el mismo niño comienza a afianzar su autoestima en el contexto escolar a partir de la comparación con sus iguales, estableciendo así los juicios sobre sus capacidades. Luego, a partir de los 8 años la autoestima se desarrolla basada en la comparación social y los juicios emitidos sobre él.

Las teorías de nuestro tema de estudio base conducen a afirmar que la autoestima adquiere un papel decisivo y central en el desarrollo de la personalidad, tal como lo destacan las principales teorías psicológicas (Goñi, 2009) y que un autoconcepto positivo está en la base del buen funcionamiento personal, social y escolar y dependiendo de él, la satisfacción personal y el sentirse bien consigo mismo o consigo misma; por ello se evidencia con una población de niños de educación primaria, la necesidad de plantear una propuesta de trabajo desde una práctica pedagógica que busca responder a la pregunta: ¿Qué acciones pedagógicas fortalecen la autoestima en los niños de una institución educativa de la ciudad de Bucaramanga para que mejore el rendimiento académico?

Estado del arte

Es importante evidenciar que existen muchas investigaciones que concluyen sobre la importancia del autoestima en los niños, pero Serrano (2014), comenta que los estudios realizados en niños pequeños son muy escasos, debido a la incapacidad que existe en estos niños para cumplimentar los instrumentos validados a nivel internacional y que son los empleados por los estudiosos del área, estos instrumentos requieren el dominio de la lectoescritura, la cual aún no se ha desarrollado en niños pequeños. En el estudio realizado por este autor se incluye una muestra de 1757 niños y niñas españoles de

edades comprendidas entre los 3 y los 7 años, a los cuales se les aplica el Cuestionario de Evaluación del Autoestima EDINA. De este estudio se concluye que el factor socioeconómico de los centros escolares es significativo en el resultado de la autoestima y su relación con el rendimiento académico, siendo el nivel medio-bajo y el de nivel bajo los que obtienen resultados menos favorables. En cuanto a la diferencia de género, se encontró que las niñas presentan mejores resultados que los niños. A través del estudio se confirmó que la autoestima tiene un efecto positivo y significativo sobre los resultados académicos.

Verduzco et al. (2013) han realizado un estudio para determinar la confiabilidad y validez del constructo de la versión en español del inventario de autoestima de Coopersmith, en una muestra de 1223 niños de 8 a 14 años, las escuelas se seleccionaron en función de que representaran diferentes niveles socioeconómicos. En este estudio se encontró que el instrumento en general, tiene niveles adecuados de validez y confiabilidad para ser aplicado en la población infantil de 3 a 8 grado, que tengan las habilidades de lectoescritura apropiadas para aplicar el instrumento, se encontraron algunos problemas específicos con ciertos reactivos, que no representan alteración en la lectura final del inventario.

Otro estudio realizado con respecto a la autoestima es el desarrollado por Velarde y Cayetano (2012), cuyo propósito fue determinar si existían diferencias en la autoestima entre estudiantes del sexto grado de primaria de instituciones educativas estatales y particulares de la población del Carmen. Contaron con una muestra no probabilística disponible de 112 estudiantes, a quienes se les aplicó el Test de autoestima Escolar (TAE) de Marchant, Haeussier y Torretti para evaluar los niveles de autoestima. Se encontró que hay un predominio del nivel de autoestima bajo, tanto en instituciones educativas estatales como en particulares, y al hacer las comparaciones se confirmó que no existen diferencias significativas entre el nivel de autoestima de los estudiantes, tomando en cuenta el tipo de colegio al que asisten.

Por último, el estudio realizado por Moreno et al. (2011) en la ciudad de Bogotá, que indagó el nivel de autoestima en un grupo de niños de 8 a 11 años de edad del grado 4° de primaria en un colegio público de la ciudad. Para ello se utilizaron un diseño descriptivo simple de corte transversal y aplicaron el cuestionario de auto-concepto de Piers-Harris para niños. Como resultado obtuvieron que, en general, el grupo tiene un nivel moderadamente alto de autoestima, lo que probablemente se interpreta en que los niños están formando sus valores y componentes con relación a la autoestima de una forma adecuada, para que éstos sean duraderos dentro del desarrollo vital y ayuden a fortalecerla.

Aspectos teóricos

Desde un marco conceptual, según Ortega, Mínguez y Rodes (2000), tanto el autoconcepto como la autoestima son dos de los conceptos más ambiguos y discutidos dentro del ámbito de la psicología. En ese contexto, se puede estudiar que Vallés (1998) define el autoconcepto como la idea que el individuo tiene de sí mismo; es la representación mental de los elementos de la persona. Es un elemento cognitivo e incluye todas las ideas sobre la personalidad, capacidades, apariencia física, etc., pero sin aplicarles ningún valor negativo o positivo.

En cuanto a la autoestima, González Martínez (1999) la definen como la valoración que el sujeto hace de su autoconcepto. Siendo, entonces, la comparación de todas las ideas sobre la persona con el modelo que considera perfecto. Así, explica Bermúdez (2000), el individuo evalúa positiva o negativamente cada característica de su imagen física, psicológica y social, según coincida con la idea de lo que desea ser.

Al respecto Feldman (2001), opina que tanto el autoconcepto como la autoestima no son conceptos globales, sino que cada uno es la suma de una serie de aspectos o de contextos de actuación. Estos son totalmente independientes, pues es posible tener una buena valoración de sí mismo en un aspecto y valorar negativamente otro. Además, la autoestima es compleja y cambiante, y va desarrollándose a lo largo de nuestra vida.

Por su parte, Santrock (2002), se refiere a la autoestima como una suma de componentes, siendo ésta la evaluación global de la dimensión del yo o self; concepto que sigue De Mézerville (2004), quien menciona que la autoestima es la percepción valorativa y confiada de sí misma, que motiva a la persona a manejarse con propiedad, manifestarse con autonomía y proyectarse satisfactoriamente en la vida.

Por último, para Navarro (2009), es el sentimiento valorativo de nuestro ser, el juicio que hacemos de nosotros mismos, de nuestra manera de ser, de quienes somos, del conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que configuran nuestra personalidad, y ello determina nuestra manera de percibirnos y valorarnos y moldea nuestras vidas.

Ahora bien, las teorías y análisis de autoestima nos llevan a citar el siguiente marco de referencia teórico: La autoestima es un tema fundamental en la estructura del ser humano, es una estructura compleja que se desarrolla durante toda la vida. La autoestima es una importante variable psicológica definida por diversos autores como Wilber (1995) quien señala que la autoestima está vinculada con las características propias del individuo, el cual hace una valoración de sus atributos y configura una autoestima positiva o negativa, dependiendo de los niveles de conciencia que exprese sobre sí mismo o sí misma.

A medida que es consciente de sus atributos el individuo es impulsado a realizar acciones creativas y transformadoras, al tiempo que busca saber cómo enfrentar las amenazas que acechan, así como materializar las aspiraciones que les motivan.

Al respecto, Barroso citando a Dunn (Dunn en Barroso, 2000), afirma que la autoestima es la energía que coordina, organiza e integra todos los aprendizajes realizados por el individuo a través de contactos sucesivos, conformando una totalidad que se denomina “sí mismo”. Por su parte, Coopersmith (1995), sostiene que la autoestima es la evaluación que la persona hace y habitualmente mantiene con respecto a sí mismo o a sí misma, ella se expresa a través de una actitud de aprobación o desaprobación que refleja el grado en el cual el individuo cree en sí mismo para ser capaz, productivo, importante y digno. Por tanto, la autoestima implica un juicio personal de la dignidad que es expresado en las actitudes que la persona tiene hacia sí misma. Además, el mismo autor afirma que la autoestima resulta de una experiencia subjetiva que se transmite a otros a través de reportes verbales y otras conductas expresadas implicando un juicio personal de la valía personal de cada uno.

Por su parte, Molina et al. (1996) expresa que la autoestima es meta del proceso educativo, centro de la forma de pensar, sentir y actuar de la persona, de ella depende la motivación y razón de vida de la persona. Su aprendizaje no siempre es intencional y depende de diversos contextos educativos informales y formales.

Por otra parte, según Sánchez Santa-Bárbara (1999) se ha desarrollado una línea de pensamiento que incorpora como fuente de la autoestima la pertenencia a grupos o categorías sociales, al cual se le ha llamado autoestima colectiva. Desde esta perspectiva se considera que las personas se esfuerzan por mantener, proteger y reforzar una imagen positiva de sí mismas, ya que se evalúan a partir de los éxitos y fracasos cotidianos, comparándose socialmente con los demás y con sus parámetros internos.

Si se tiene en cuenta el carácter potencial, Barroso (2000), asevera que la autoestima es una energía existente en el organismo vivo, que organiza, integra, cohesiona, unifica y direcciona todo el sistema de contactos. Es decir, considera su realidad y experiencia individual y se responsabiliza de él mismo. De acuerdo con ello, Corkille (2001), indica que la autoestima constituye lo que cada persona siente por sí misma, su juicio general y la medida en que le agrada su propia persona.

Con referencia a ello, Craighead et al. (2001), coinciden al indicar que la autoestima es una evaluación de la información contenida en el autoconcepto y que deriva de los sentimientos acerca de sí mismo o sí misma, en donde las experiencias de la infancia, la interrelación con los padres y madres, y las oportunidades que tengan los niños o niñas son esenciales en el proceso de desarrollo del autoconcepto, del autocontrol y de la autoestima.

Ayala y Gálvez (2001) le dan más énfasis al componente emocional de la autoestima, definiéndola como el conjunto de afectos que una persona tiene de sí misma al interactuar con el medio: familiar, escolar y social. Es decir, como la persona cree que la ven.

De Mezerville (2004) expone que Abraham Maslow la incluye dentro de su jerarquía de necesidades. Entonces, existen dos tipos de necesidades de estima, la propia y aquella que proviene de las otras personas y las ubica por encima de las necesidades fisiológicas, las de seguridad personal y las de amor y pertenencia.

Para Naranjo (2007) es una necesidad humana, constituida por factores internos, externos, un proceso dinámico y multidimensional de todo el arco vital. Al relacionarlas con la Neurociencia, este autor, plantea los principios del aprendizaje del cerebro que operan también en la formación de la autoestima: a) El cerebro es un complejo sistema adaptativo de pensamientos, emociones, imaginación, predisposiciones y fisiología e intercambia información con su entorno. b) El cerebro es un cerebro social. El cerebro es receptivo e interactúa con el entorno a medida que se establecen relaciones interpersonales. En consecuencia, el aprendizaje y el desarrollo de la autoestima están influidos por la naturaleza de las relaciones sociales dentro de las cuales se encuentran las personas. c) La búsqueda de significado es innata, dirigida por metas y valores personales. d) El cerebro absorbe información de lo que está directamente consciente, y también de lo que se encuentra más allá del centro inmediato de atención. e) El aprendizaje es un proceso de desarrollo, no existe el límite para el crecimiento ni para las capacidades de los seres humanos.

El proceso de formación de la autoestima, según Coopersmith (1995), se inicia a los seis meses del nacimiento, cuando el bebé comienza a distinguir su cuerpo como un todo diferente del ambiente que lo rodea. Allí se empieza a elaborar el concepto de objeto, a través de las experiencias y exploraciones de su cuerpo, del ambiente que le rodea y de las personas que están cerca de él o de ella. Luego distingue su nombre de los demás y reacciona al escucharlo. Luego, de los tres a cinco años el niño se torna egocéntrico, puesto que piensa que el mundo gira en torno a él o ella y sus necesidades, lo que implica el desarrollo del concepto de posesión, relacionado con la autoestima. Durante este período, las experiencias proporcionadas por los padres y madres, y la forma de ejercer su autoridad, así como la manera de establecer las relaciones de independencia, son esenciales para que el niño o niña adquiera las habilidades de interrelacionarse contribuyendo en la formación de la autoestima.

Polaino (2004) afirma el rol clave de la familia en la construcción de la autoestima, pues es el contexto natural en que ésta se origina y desarrolla. Indica, como uno de los factores fundamentales para su correcto proceso, un sano apego infantil. Desde este enfoque, Sánchez-Queija, Oliva y Parra (2004) hallan, entre los factores determinantes de la autoestima en la adolescencia, el clima familiar y el apego.

La autoestima, dice Navarro (2009), se aprende, cambia y se puede mejorar, pues todos, niños/as, adolescentes y adultos experimentan fluctuaciones de la autoestima. La autoestima se va construyendo a temprana edad, cuando se forma un concepto de cómo ven las personas al individuo y de las experiencias que va adquiriendo. Los dos aspectos

que influyen son: el autoconocimiento de sí mismo y las expectativas; cómo a la persona le gustaría o desearía ser. Este aspecto es influenciado por la cultura. El concepto de valía personal y de las capacidades se basa en la acumulación de sentimientos, pensamientos, experiencias y vivencias experimentadas a lo largo de la vida.

METODOLOGÍA

El alcance del proyecto investigativo es correlacional, pues asocia dos variables mediante un patrón predecible para el grupo de niños que estudian en una institución educativa de básica primaria ubicado en un sector de pobreza, delincuencia y vulnerabilidad; orientada por los sacerdotes Somascos.

El tipo de diseño es no experimental y dentro de ellos se clasifica como diseño transeccional o transversal porque recopila los datos en un solo momento. Luego, nuestra investigación pertenecerá a un diseño transeccional descriptivo, pues busca indagar la incidencia de la autoestima en los niños del colegio.

Teniendo en cuenta que los límites de la población de nuestra investigación son todos los niños que estudian en la institución que se encuentren cursando los grados primero a quinto de primaria; nuestra población son los 42 niños que conforman los diversos grados.

Los criterios de inclusión y exclusión tenidos en cuenta para la selección de la muestra son niños y niñas de la institución que se encuentren en edades comprendidas entre 5 y 14 años, cuyos padres firmen el consentimiento informado; y los criterios de exclusión son: niños cuyos padres no firmen el consentimiento informado

Al realizar la búsqueda de los Instrumentos más utilizados para la recolección de los datos, encontramos aquellos como, self-Esteem Inventories (CSEI) de Coopersmith realizado en 1967 y que ha sido validado para nuestro país, la escala de Rosenberg (Self-Esteem Scale –RSES, 1989), la Escala del Autoconcepto – Forma 5 (AF-5) de Musitu y García (1999), y Cuestionario de Evaluación de Autoestima en Educación Primaria (A-EP) de Ramos, Giménez, Lapaz y Muñoz (2006) entre muchos otros. Sin embargo, los anteriores instrumentos requieren que los niños tengan un grado de desarrollo de competencias de lectoescritura que nuestra población no reúne.

Como consecuencia, se eligió el test EDINA, cuestionario para la Evaluación de la Autoestima Infantil de Serrano et al. (2014), el cual fue creado para niños del ciclo de educación infantil y primer ciclo de primaria, el cual no requiere haber desarrollado previamente las competencias de lectoescritura.

Por último, la investigación tuvo un procedimiento por medio de fases fundadas sobre la base que la práctica pedagógica busca indagar si aumenta la autoestima de los niños, a medida que se va desarrollando el programa para mejora de la autoestima propuesto.

Primera fase: en esta fase se inicia el proceso de investigación realizando el primer acercamiento a la población objeto de estudio. La Segunda fase: esta fase se caracteriza por ser la fase en la cual se entra en contacto directo con la muestra elegida. La Tercera

fase: en este momento se ejecuta la aplicación del instrumento para obtener los datos. La Cuarta fase: es la fase en la cual se ejecuta el proyecto en cuanto a su estudio de datos y realización de actividades propuestas en el proyecto. Y La Quinta fase: esta fase se concentra en la divulgación de las conclusiones y resultados.

RESULTADOS

Estado de la Autoestima general realizada la prueba EDINA de entrada

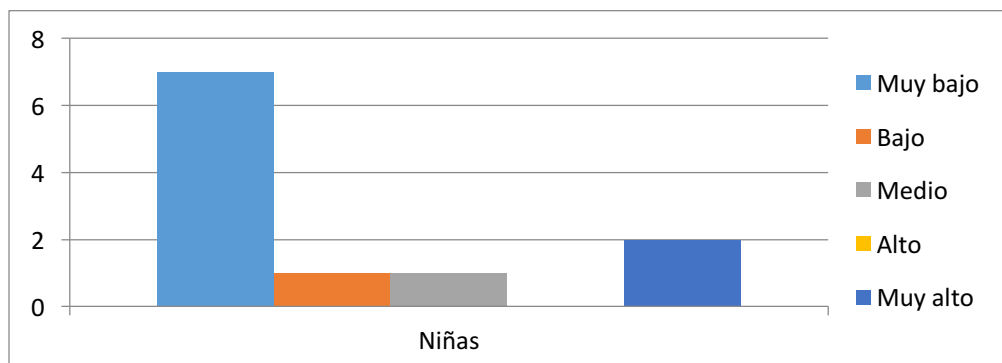


Figura 1. Resultados autoestima general niñas.

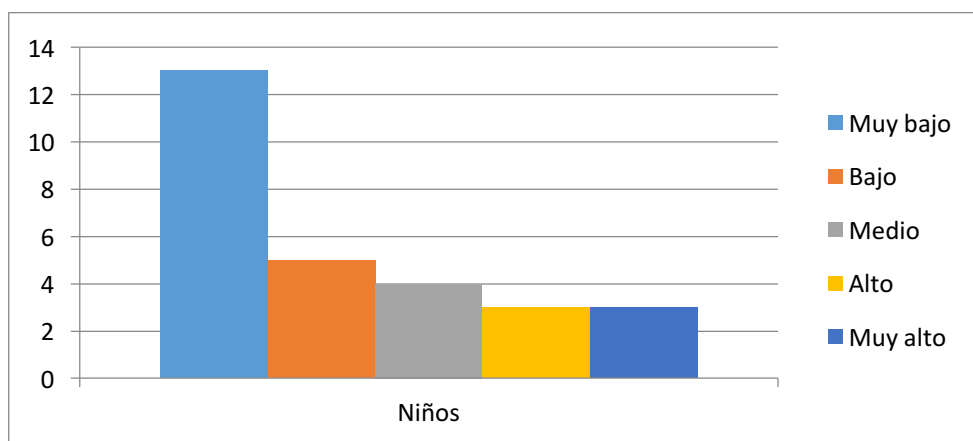


Figura 2. Resultados autoestima general niños.

Realizada la evaluación de la autoestima, según los datos obtenidos mediante el cuestionario aplicado, los niños tienen una autoestima global muy baja, siendo evidente que en su gran mayoría expresan baja autoestima en los diferentes ámbitos que contenía la prueba: dimensión corporal, personal, académica, social y familiar.

5.2 Correlación de mejora del rendimiento académico a partir del programa de autoestima

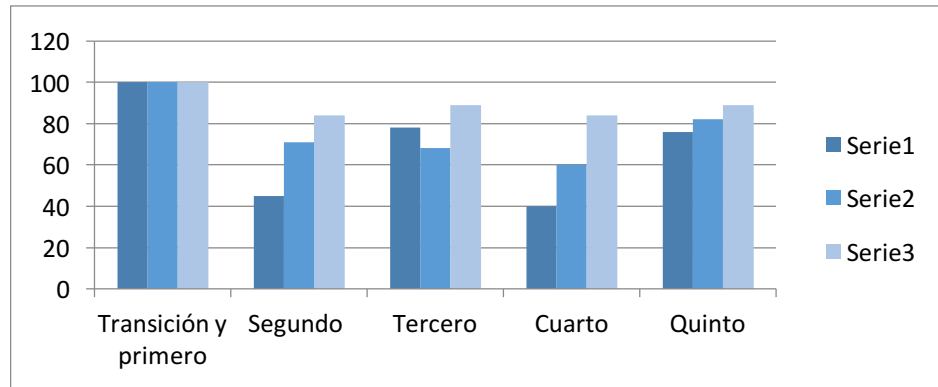


Figura 3. Resultados rendimiento académico y comportamental por grado.

Se obtuvo una mejora en la percepción que los niños tienen de sí mismos, lo cual se evidencia en la forma como expresan y reconocen sus cualidades, la forma como se describen a sí mismos de forma positiva, así como el cuidado de su cuerpo, pertenencias, uniforme y objetos del colegio.

Mejora de la autoestima desde la dimensión académica

Trabajando la estrategia economía de fichas, los comportamientos disruptivos que presentaban al inicio del proyecto han mejorado sustancialmente, lo cual ha sido calificado mediante la economía de fichas, iniciando con el grado primero que logró llegar al 100% de los objetivos propuestos como las palabras amables entre ellos, la realización de tareas, el porte adecuado del uniforme, la participación en clase, la realización de las actividades del proyecto, la autovaloración de su trabajo y el de los compañeros, el respeto y el buen trato hacia los demás y hacia sí mismo y los objetos.

El grado segundo presento una mejoría progresiva que inicia con el 45% de los logros para llegar al 71% en la segunda semana y un 84% en la tercera medición; el grado tercero inicia con un logro de 78%, para bajar a un 68,28% en la segunda semana y finalmente conseguir un 89% de los objetivos propuestos; el grado cuarto inicia consiguiendo el 40% de sus objetivos, pasando al 60% en la segunda revisión para lograr alcanzar un 84% de objetivos en la última toma de datos. Por último, el grado quinto presento un logro de 76% durante la primera semana, para pasar a un logro de 82% durante la segunda semana y para la última revisión alcanzó un logro de 89% de mejoras.

Mejora de la autoestima en la dimensión familiar

ECONOMÍA DE FICHAS			
Grado escolar	Actividades evaluadas		
	Realización de actividades en clase Atender las explicaciones Puntualidad en los ingresos Permanecer sentado Hacer silencio Respetar al compañero		
	Porcentaje de logros conseguidos por curso		
	Primera semana	Segunda semana	Tercera semana
Transición y primero	100%	100%	100%
Segundo	45%	71%	84%
Tercero	78%	68,28%	89%
Cuarto	40%	60%	84%
Quinto	76%	82%	89%

Figura 4. Resultados rendimiento académico por grados

En cuanto a los padres de familia, se ha contado con su participación de manera fluctuante, en algunas actividades ha habido más participación que en otras, logrando para la primera actividad una participación del 90%, mientras que para la segunda actividad se contó con un 45% de participación. Sin embargo, a pesar de esta dificultad y utilizando diversas estrategias, se obtuvo la participación del 100% de los padres o responsables legales en la actividad de las cartas dirigidas a sus hijos, para mejorar la autoestima en el ámbito familiar, así como se logró realizar asesoría individual en algunos casos en que se consideró necesario.

Resultados por grupo escolar

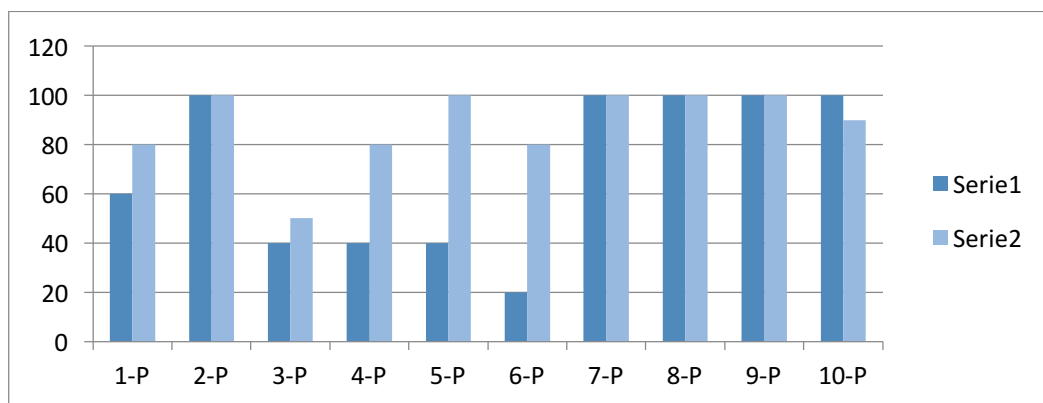


Figura 5. Grado primero

Se observó la mejora en el 90% de los estudiantes del grado, los cuales presentaron una mejora significativa desde la primera semana de la propuesta, continuando con una mayor mejora durante la segunda semana.

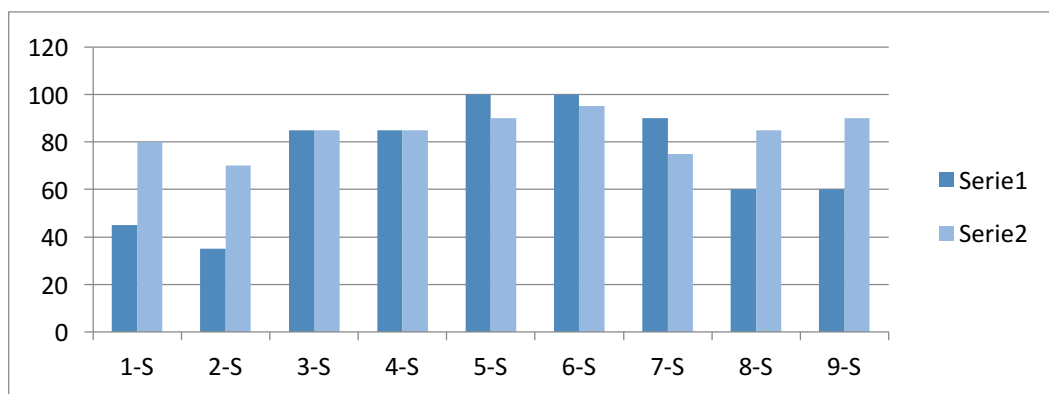


Figura 6. Grado segundo

Para el grado segundo se pudo observar que el 100% de los estudiantes presentaron mejoras en su rendimiento académico y en la normalización de sus actividades en clase, este resultado se obtuvo durante la primera semana de la actividad y solo hubo una desmejora en tres estudiantes durante la segunda semana, los demás alumnos aumentaron aún más su rendimiento académico y su adaptación durante este periodo.

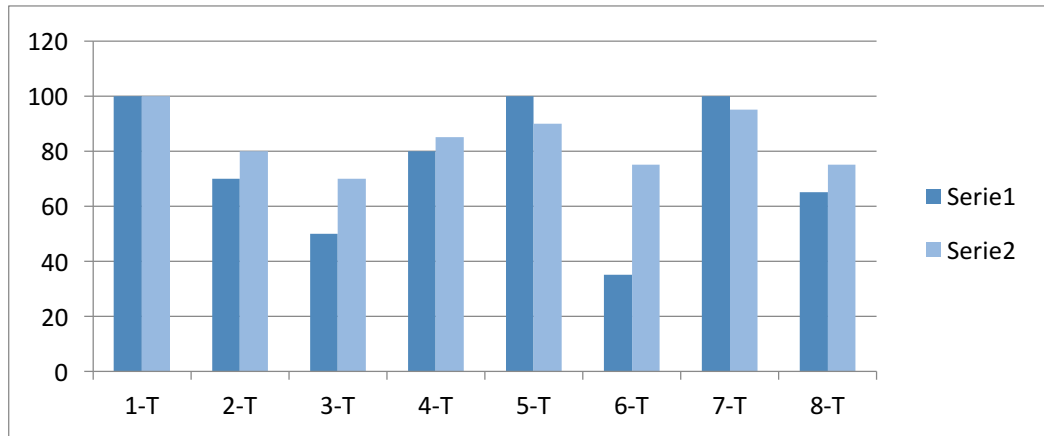


Figura 7. Grado tercero

En el grado tercero se evidencia una mejora desde el inicio de la actividad, presentándose comparativamente un incremento sustancial equivalente al 87.5% en el rendimiento académico y en la normalización individual durante las actividades escolares.

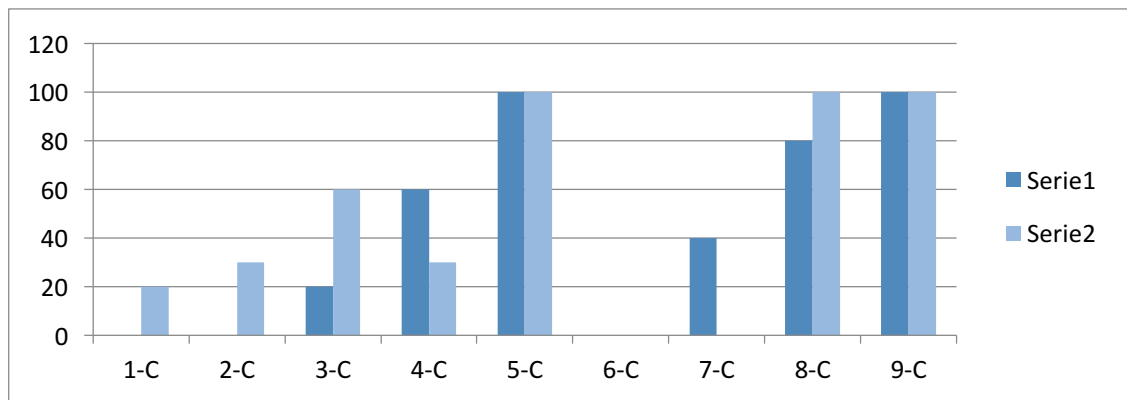


Figura 8. Grado cuarto

Los resultados para el grado cuarto denotan que hay mejora sustancial en el rendimiento académico y normalización de comportamientos correspondiente a un 67% aproximadamente, teniendo en cuenta que durante la primera semana se ausentaron tres alumnos y en la segunda semana se presentó la ausencia de dos alumnos, por lo cual su puntaje no se pudo obtener.

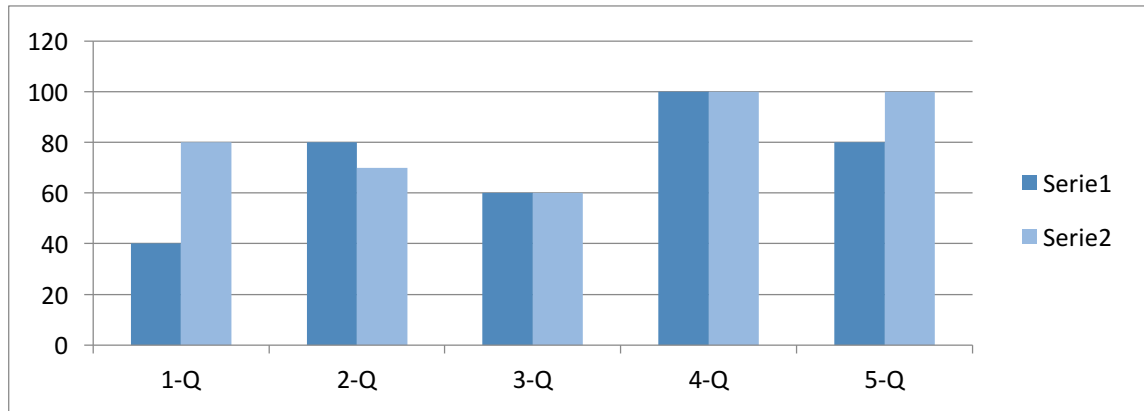


Figura 9. Grado quinto

Para el grado quinto se encuentra que el 80% de los estudiantes presentó mejoras sustanciales en los dos ítems evaluados.

Conclusiones

La práctica pedagógica realizada en una población de niños en condición vulnerable, partió de un dato psicosocial a través de un diagnóstico en su rol personal, académico y social: Los niños y niñas de la institución tienen baja autoestima desde las dimensiones personal, académica y familiar.

El proyecto fundado sobre la importancia que autores dan a la autoestima para que los niños sean exitosos en sus relaciones sociales, en su normalización escolar y en su rendimiento académico se enfocó al trabajo del auto concepto, la autoimagen, los valores de cada uno, la identificación de fortalezas y habilidades utilizando estrategias lúdicas pedagógicas; lo cual permitió de manera progresiva ver un cambio importante en la imagen que cada uno de los niños tenía de sí. Desde una bioética personalista: se colocó “vida junta a la vida” (García, 2008)

De lo anterior; se derivan otros aspectos positivos, como la mejora en las relaciones de los niños, un trato más justo y equitativo, un ambiente más tranquilo lo cual conduce además a la realización de actividades académicas de mejor calidad y más productivas.

La intervención realizada conjugó el apoyo de los profesores; pero el éxito de la práctica pedagógica acogiendo investigaciones realizadas, así como la creatividad de los investigadores es la puesta en práctica de un programa de intervención basado en el trabajo de la auto imagen, el auto concepto y demás factores aliados al autoestima afectado positivamente a la población de niños.

La práctica dejó ver para los investigadores historias de vida transformadas durante el tiempo de la investigación: “¿Yo voy a ser princesa? ¡Pero si yo no soy bonita!”, exclamó una niña.

Recomendaciones

El trabajo desarrollado en un espacio de cuatro meses en el área social enfocado a lo educativo deja especialmente en la población infantil un impacto de cerca del 90% de logro de los objetivos propuestos a desarrollar en su dimensión personal: autoestima, rendimiento académico y normalización dentro del aula.

La investigación de aula partiendo de la importancia de trabajar en el fortalecimiento de la autoestima de los niños y niñas a partir de una prueba, arrojaba como resultado que el nivel de autoestima en los mismos era baja, para lo cual la práctica pedagógica realizada con éxito, confirma las investigaciones que hay sobre la correlación entre el bajo rendimiento académico, la baja autoestima y las relaciones con los pares inadecuadas. Se aconseja continuar implementando cada periodo los instrumentos utilizados con una propuesta lúdico-pedagógica similar al trabajo ejecutado para el desarrollo de la autoestima positiva.

Agradecimientos

A la Institución de los Padres Somáscos por su espacio ofrecido para realizar la investigación con los niños de su institución; a los niños y niñas del colegio por todos los aprendizajes realizados y las lecciones recibidas de parte de ellos y sus docentes. Así mismo a la profesora Omaira Bautista, quien fue acertada guía en el proceso.

Referencias

- Ayala, C. & Gálvez, J. (2001). Evaluación e informes psicopedagógicos. De la teoría a la práctica. Madrid: CEPE. Recuperado de: <https://educa2enpsicologia.files.wordpress.com/2012/05/evaluacion-psicopedaggica.pdf>
- Barroso, M. (2000). Autoestima. Ecología y Catástrofe. Caracas, Venezuela: Editorial Galac, S.A.
- Bermúdez, M. P. (2000). Déficit de autoestima. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia. Madrid: Pirámide. Recuperado de <file:///C:/Users/Familia/Downloads/Dialnet-LaEducacionEmocionalElAutoconceptoLaAutoestimaYSu-4596298.pdf>
- Comunidad Padres Somáscos Bucaramanga. (s.f.). Recuperado de <http://www.somascocolombia.org/bucaramanga.html>

- Coopersmith, S. (1995). *The Antecedents of Self Esteem Consulting*. USA: Psychologist Press.
- Corkille, B. (2001). *El Niño Feliz*. Barcelona: Gedisa. Recuperado de <https://serviciosaesev.files.wordpress.com/2015/12/el-nino-feliz-libro-pdf-1.pdf>
- Craighead, E., McHale, S. y Poper, A. (2001). *Self-Esteem Enhancement With*. New York: Pergamon.
- De Mézerville, G. (2004). *Ejes de salud mental. Los procesos de autoestima, dar y recibir afecto y adaptación al estrés*. México: Trillas. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=250808>
- Dunn, J. (1996). *Relaciones entre hermanos*. Madrid: Morata.
- Feldman, J. R. (2001). *Autoestima ¿Cómo desarrollarla?* Madrid, España: Narcea.
- García, S. (2015). La relación entre el habitar-ethos y la ética. *Antropología educativa. I+D Revista de Investigaciones*, 6 (2), 6-18.
- García, S. (2008). *Formación profesional en Bioética*. Bogotá, Colombia: San Pablo
- González-Martínez, M.T. (1999). Algo sobre la autoestima. Qué es y cómo se expresa. *Revista Aula*, 11, pp. 217-232. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=621770>.
- Goñi, E., Fernández, A. & Infante, G. (2012). El autoconcepto personal: diferencias asociadas a la edad y al sexo. *Aula abierta*, 40 (1), 39-50. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3791853>
- Mckay, M. y Fanning, P. (1999). *Autoestima. Evaluación y Mejora*. Madrid: Ediciones Martínez Roca. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/6881433/Autoestima-Evaluacion-y-mejora-Matthew-McKay-y-Patrick-Fanning>
- Ministerio de Educación. (2007). *Bases sólidas para el desarrollo*. Altablero.41. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-133793.html>
- Ministerio de Educación. (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Bogotá, Colombia: MEN.
- Molina, M., Baldares, T. y Maya, A. (1996). *Fortalezcamos la autoestima y las relaciones interpersonales*. San José: Impresos Sibaja.

- Moreno, J., Ángel, A., Castañeda, B., Castelblanco, P., López, N. & Medina, A. (2011). Autoestima en un grupo de niños de 8 a 11 años de un colegio público de la ciudad de Bogotá. *Psichologia*, 5 (2). Recuperado de <http://www.revistas.usb.edu.co/index.php/Psichologia/article/view/1141>
- Mruk, C. (1998). Auto-estima. Investigación teoría y práctica. Bilbao: Descleé de Brouwer, S.A.
- Naranjo, M. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7 (3), 1-27. Recuperado de <http://biblat.unam.mx/es/revista/actualidades-investigativas-en-educacion/articulo/autoestima-un-factor-relevante-en-la-vida-de-la-persona-y-tema-esencial-del-proceso-educativo>
- Navarro, M. (2009). Autoconocimiento y autoestima. *Temas para la Educación*, 1(9). Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6409.pdf>
- Ortega, P., Mínguez, R. y Rodes, M. L. (2001). Autoestima: un nuevo concepto y su medida. *Biblid*, 12, pp. 45-66. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/2868>
- Polaino, A. (2004). Familia y autoestima. Barcelona: Ariel. Recuperado de https://educaenvirtudes.files.wordpress.com/2010/10/familia_autoestima.pdf
- Pozner, P. (2000). Pautas para la Observación en los Procesos de Pasantía. Información para la toma de decisiones. Buenos Aires. Argentina. Recuperado de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ukn7KjQIL-0J:www.oas.org/udse/gestion/ges_ver.DOC+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co
- Rosenberg, M. (1996). *Counseling The Self*. New York: Basic Books.
- Sánchez-Santa Bárbara, E. (1999). Relación entre la autoestima personal, la autoestima colectiva y la participación en la comunidad. *Anales de Psicología*, 15 (2). Recuperado de http://www.um.es/analesps/v15/v15_2pdf/11v98_08aut.PDF
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A. y Parra, A. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, 35, 331-346. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61794/96259>
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw Hill. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/208140068/Psicologia-de-la-Educacion>

- Serrano, A. (2014). Diseño y validación de un cuestionario para medir la autoestima infantil. La relación entre autoestima, rendimiento académico y las variables sociodemográficas. (Tesis Doctoral). Universidad de Córdoba. Córdoba, España. Recuperado de <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/11580/2014000000900.pdf?sequence=1>
- Valdez, J., González, L., Reyes & Gil, L. (1996). El autoconcepto en niños mexicanos y españoles. *Interamerican Journal of Psychology*, 30, 179-188. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80533207.pdf>
- Vallés, A. (1998). *Como desarrollar la autoestima de los hijos*. Madrid: Editorial EOS.
- Verduzco, M., Lara, M., Acevedo, M. & Cortés, J. (2013). Validación del inventario de autoestima de coopersmith para niños mexicanos. Recuperado de <http://bibliosedia.bi-digital.com:8080/handle/123456789/916>
- Velarde, E. & Cayetano, N. (2012). Autoestima en estudiantes de sexto grado de primaria de instituciones educativas estatales y particulares de Carmen de La Legua – Callao. Recuperado de <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1131>
- Wilber, K. (1995). *El proyecto Atman*. Barcelona, España: Kairós

CAPÍTULO 11

EL VACÍO CAMPO DE LA ENSEÑANZA
DE ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS
EN EL CONTEXTO DE LA INDIA:
PARA LOS ALUMNOS QUE QUIEREN
TRABAJAR DE GUÍA TURÍSTICO.

CAPÍTULO 11

EL VACÍO CAMPO DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS EN EL CONTEXTO DE LA INDIA: PARA LOS ALUMNOS QUE QUIEREN TRABAJAR DE GUÍA TURÍSTICO.

Abdul Rehman³⁴

RESUMEN:

El auge de enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera dentro del contexto de enseñanza superior en la India está creciendo de forma ostensible. De la misma manera, el turismo en la India constituye uno de los sectores más pujantes y en alza, de ahí tanto su importancia como recurso económico de primer orden como el interés que genera el aprendizaje de lenguas extranjeras, concretamente, español como lengua extranjera en el contexto turístico del país. Como sabemos que el mundo del turismo abarca un gran abanico de servicios, en este artículo, cuando mencione al profesional del turismo, me refiero concretamente al guía turístico en dicho país.

El objetivo principal de este trabajo es justificar que no existe ningún curso o manual de la Enseñanza de Español con Fines Específicos (en adelante EFE) para poder cumplir las necesidades específicas e intereses que pueda tener un grupo de los alumnos que quieren trabajar en el sector turístico. Por otro lado, se trata de un análisis de la situación del campo de la enseñanza del español como lengua extranjera en las principales universidades de India a través de un cuestionario enviado a los principales centros de enseñanza-aprendizaje en India.

Palabras claves: Español en el contexto de la India, Español para Fines Específicos, estado de la cuestión, turismo.

³⁴ Doctorando del CEIP Apóstolo Santiago, Santiago de Compostela, España.

ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS

El siguiente apartado versa en torno al uso, el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española con fines específicos.

LAS LENGUAS CON FINES ESPECÍFICOS: ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS

En las últimas décadas se ha desarrollado un nuevo modelo de la sociedad internacional de la economía, y debido a esta relación entre países y culturas han surgido necesidades concretas en distintos colectivos para desenvolverse en sus respectivos campos laborales o académicos; entre estas necesidades aparece de nuevo EFE como herramienta imprescindible para la adaptación y una mejora profesional, y con ello, el deber de desarrollarlo extensivamente.

[...] han impulsado de manera notable el enfoque de la enseñanza-aprendizaje del español para la comunicación en ámbitos académicos y profesionales, es decir, en contextos de uso de la lengua que precisan unas destrezas y estrategias de comunicación determinadas y unos conocimientos adecuados a las convenciones de uso de estos contextos. Estas situaciones de enseñanza y aprendizaje requieren una formación especializada por parte del profesorado, en lo que respecta a los componentes de la comunicación en ámbitos académicos y profesionales y a la organización específica del proceso de enseñanza-aprendizaje, enmarcado en la denominación de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera con Fines Específicos. (Aguirre Beltrán, 2012, p. 05)

Tanto las transformaciones económicas y los lazos comerciales que se han intensificado con el transcurso del tiempo han supuesto una demanda de los cursos de EFE y en consecuencia se ha cuestionado la situación actual de la enseñanza de español en ámbito profesional.

El EFE ha adquirido fuerza estos últimos años debido a las relaciones internacionales, los lazos comerciales, etc., factores que impulsan la enseñanza/aprendizaje del español en las diversas áreas específicas. Estas circunstancias acarrear necesariamente una revisión de la enseñanza, un empuje en la demanda de materiales y un estudio más profundo sobre el tema [...] (Catalá Hall, 2017, p. 35).

Los factores que propician la demanda de español comercial se explican por varios hechos: la entrada de España en la Comunidad Económica Europea, la demanda acuciante de español en el mundo debido a las relaciones comerciales y la celebración del V Congreso Nacional de Lingüística Aplicada, dedicado a la Enseñanza de la Lengua Con Fines Específicos (Aguirre Beltrán, 1998, p. 11-12).

El turismo como motivación del aprendizaje del español como lengua extranjera en la India

Como se ha visto el interés por el turismo de los españoles en India, recogido en la feria del turismo internacional en FITUR 2019, ha experimentado una continua expansión y diversificación, convirtiéndose en uno de los sectores más económicos de la India. Es asombrosa la cantidad de los turistas españoles que visitan India, pues como demuestra un estudio del Ministerio de Turismo, 76.342 turistas españoles viajaron a India en el año 2016 y esta cifra se incrementa cada año (Ministerio de Turismo, 2017, p. 51).

En el marco internacional de las relaciones económicas y socioprofesionales, el turismo constituye uno de los sectores más pujantes y en alza, de ahí su importancia como recurso económico de primer orden y el interés que genera el aprendizaje de lenguas extranjeras en el contexto económico internacional. (Pinilla Gómez, 2012, p. 179)

El mundo turístico es un crisol de individuos e identidades, condicionadas por diferentes etnias, culturas, vivencias personales y relaciones con otras personas. En un mundo tan diverso es imperativo saber cómo comunicarse con los demás y desenvolverse en el ámbito turístico, puesto que el turismo también es una dimensión educativa personal; cuando el viajero elige un destino o un país para viajar, es probable que tenga expectativas en conocer nuevas personas, además de la cultura, monumentos del lugar e historia. (Orduna y Urpí, 2010).

La India posee 32 sitios del Patrimonio Mundial reconocidos por la UNESCO que generan importantes ingresos, debido al gran número de visitantes locales e internacionales que reciben. El caso que se presenta aquí tiene que ver con mejoras en la accesibilidad de cuatro de estos monumentos, a saber, el Qutab Minar (Nueva Delhi), el Fuerte Rojo (Nueva Delhi), el grupo de monumentos de Fatehpur Sikri (Agra) y el Taj Mahal (Agra). (Organización Mundial del Turismo, 2016).

En consecuencia, se puede ver la demanda de aprender segundas lenguas extranjeras, así como, el gran interés que suscita el español. Es probable, que las razones para elegir aprender un segundo idioma sean para poder dedicarse en un futuro al sector turístico. Aunque muchos indios leen, escriben y hablan inglés debido a su historia colonial británica, estadísticamente el chino es la lengua extranjera más hablada por un 20,7%, seguida del inglés por el 6,2% de la gente en todo el mundo. Dado que el 93,8% de las personas no hablan inglés³⁵, es necesario que los estudiantes indios aprendan otro idioma extranjero (incluyendo el español) para tener interacción con el mundo que visita la India.

³⁵ Véase Learning Foreign Language in India. Disponible en: <https://www.urbanpro.com/a/learning-foreign-language-india>.

While the usage of Spanish terms/words has eventually acquired a larger space in local Indian vocabulary/language usage, it has not necessarily affected the overall process of learning Spanish language in a positive way. Though the increased popular usage of a few selected Spanish terms and a limited exposure to Spanish culture via Bollywood movies, music etc. has most certainly raised the curiosity about Spanish language and the culture among lay Indians; it has not helped much in facilitating a quicker understating and the practice of intricate Spanish language rules. In fact, most of adult learners opine that the scope and relevance of Spanish Language Teaching in India is going to widen in the coming years. (Rai, D. 2017, p. 89)

El turismo creciente de hispano hablantes que visita India hace que el interés por trabajar como guía crezca exponencialmente en los últimos años. Del mismo modo que aumenta el número de los alumnos que desean aprender la lengua española con el fin de trabajar en el ámbito turístico, crece también la necesidad de expansión progresiva para la enseñanza de español con fines específicos en India.

Sin embargo, en India no existen demasiados guías turísticos que cuenten con un certificado o estén debidamente capacitados para desenvolverse en el campo turístico. Con esto se pretende explicar que son personas que no han realizado ningún curso enfocado al conocimiento intercultural ni del país de origen. La mayoría de ellos son habitantes locales que solo hablan los idiomas de su región, hindi y un poco de inglés. Por lo cual, pretendo demostrar la necesidad de los cursos de EFE en este campo para poder formar a los alumnos como guías turísticos desarrollando tanto la competencia comunicativa como la competencia intercultural.

Principales centros donde aprender español en Nueva Delhi

En este apartado realizo una descripción de los centros en los que se centra el presente estudio con el fin de dar una visión del panorama de español en la India.

En el campo de la enseñanza de español como lengua extranjera existen varias instituciones tanto privadas como públicas que cuentan con esta enseñanza. Sin embargo, dadas las características del trabajo, es excesivamente largo enumerar todos los institutos que se han introducido en el campo de la enseñanza de ELE, por lo que, me limitare a mencionar aquellos que cuentan con enseñanza de ELE en Nueva Delhi: Instituto Cervantes (IC en adelante), la Universidad de Nehru (JNU en adelante), la Universidad de Delhi (DU en adelante), la Universidad de Jamia Millia Islamia (JMI en adelante).

Sin duda, la ciudad de Nueva Delhi es la sede de los centros de la enseñanza de lenguas extranjeras y, desafortunadamente, la red de estas universidades prestigiosas no abarca

todo el territorio nacional. Por lo tanto, la mayoría de los alumnos se mudan a esta ciudad metropolitana con la finalidad de aprender lenguas extranjeras. Además, la capital alberga la mayor parte de las empresas dedicadas al sector turístico.

Por otro lado, el Instituto Cervantes se halla en esta ciudad y es conocido como la mayor fuente de difusión de español como lengua extranjera. Sin duda el Instituto Cervantes se ha enfrentado a distintos retos en este país donde la influencia anglosajona está muy presente, como argumenta Pujol (2009):

Es por lo que la llegada del Instituto Cervantes a India está llamada a ser un hito importante en las relaciones entre la potencia asiática y España, así como con el resto de los países de habla hispana. El camino por recorrer es largo y laborioso. Llevamos muchos años de retraso en el subcontinente indio, pero lo importante es que por fin hemos llegado.

3.1 Descripción de los centros seleccionados en esta investigación

Nuestra investigación se ciñe en averiguar la situación del español como lengua extranjera en las prestigiosas universidades de Nueva Delhi y, por otro lado, conocer la existencia de manuales o cursos de español con fines específicos para aquellos alumnos que quieren aprender español con la finalidad de trabajar como guía turístico. Se contemplan las siguientes cuatro instituciones: el Instituto Cervantes, el Centro de Estudios Hispánicos, Portugueses, Italianos y Latinoamericanos de la Universidad Jawaharlal Nehru, el Centro de Estudios Germánicos y Románicos de la Facultad de Letras de la Universidad Delhi y el Centro de Estudios Hispánicos de la Universidad Jamia Millia Islamia. Estas universidades imparten cursos de español y de otras lenguas extranjeras.

- Instituto Cervantes de Nueva Delhi

El Instituto Cervantes es la institución pública por excelencia de la difusión de la lengua y cultura española e hispanoamericana. Se creó en España en el año 1991³⁶. Las sedes de España se encuentran en Madrid y en Alcalá de Henares, lugar de nacimiento del escritor Miguel de Cervantes, a quien debe su nombre. Hoy en día, el Instituto Cervantes cuenta con 78 centros situados en 44 países, y el más grande de ellos es el Instituto Cervantes de Nueva Delhi, situado en su zona más céntrica. La gran acogida y difusión que han tenido el español y su cultura en estos últimos años en la India han hecho que el Instituto Cervantes de Delhi sea el que mayor número de cursos ofrece, así como el que recibe mayor número de alumnos³⁷ matriculados. Dado este volumen de alumnos y

³⁶

Para más información véase: «Quiénes somos». Para más información véase:

https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm

³⁷ Para más información véase: *El Instituto Cervantes de Nueva Delhi, récord de enseñanza de español en la institución*, disponible en: https://www.eldiario.es/cultura/instituto-cervantes-nueva-delhi-institucion_1_2072775.html

cursos, el Instituto Cervantes de Nueva Delhi también cuenta con centros examinadores en Chennai, Jaipur, Calcuta y Mumbai. Sin olvidar las profundas raíces que el inglés tiene como lengua extranjera, el papel del IC ha sido fundamental en cuanto a la difusión de la lengua española y cultura hispánica.

“La realidad es que todavía no hay una imagen clara de España en India. Este es uno de los retos a los que se enfrenta el Instituto Cervantes, que tiene la responsabilidad, no sólo de promover la enseñanza del español, sino de conformar una imagen de España acorde con la realidad actual.” (Pujol, 2009, p. 465)

El IC ha jugado un papel fundamental en la difusión del idioma y la cultura española, además de ser innovador en el campo de ELE en India, sobre todo, en Nueva Delhi.

Esta institución aterrizó en 2004, Nueva Delhi, con el nombre de Aula Cervantes, y se albergó en el campus de la Universidad de Jawaharlal Nehru, llegando al alcance de los alumnos indios con los cursos de AVE, los cursos de didáctica de ELE, y las conferencias y mesas redondas sobre la lengua y cultura española. No fue hasta 2007 que la entidad se afincó en el centro de Nueva Delhi y consiguió su reconocimiento oficial como el Instituto Cervantes (Pujol, 2009).

Desde entonces, el IC ha realizado con empeño gran cantidad de ofertas de actividades culturales, así como la organización de cursos generales y especiales. También se encarga de organizar y expedir certificados en los exámenes de DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera).

El centro, en comparación a otras instituciones de ELE, ha aportado una enseñanza creativa, innovadora y actualizada con la utilización de recursos electrónicos a los que pueden acceder tanto profesores como alumnos. Contiene material didáctico atractivo y novedoso, además de poner a disposición de los alumnos una biblioteca pública provista de medios tecnológicos y fuentes bibliográficas actuales para potenciar el aprendizaje del español en el contexto de la India.

Como el resto de los institutos del mundo, el Instituto Cervantes de Nueva Delhi tiene un plan de estudios que se rige por las bases del Plan Curricular del Instituto Cervantes, es decir, un programa en el que se establecen los principios adecuados para una correcta enseñanza del español y que se adapta a los diferentes niveles de aprendizaje marcados por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER).

La innovadora metodología empleada por el Instituto Cervantes persigue que los alumnos sean los protagonistas deductivos de su propio aprendizaje, es decir, se espera que en las aulas no sean los profesores quienes lleven el control de proceso de adquisición, sino

que sean los alumnos los que desarrollen una serie de competencias que les permita llevar a cabo un aprendizaje lo más autónomo posible. El Instituto Cervantes pone a disposición de los profesores diferentes actividades formativas cada año, tanto para aquellos que quieren seguir profundizando en su formación como docentes como para aquellos que desean iniciar su carrera como profesionales de la enseñanza del español. Los cursos de formación inicial son cursos obligatorios a los que deben asistir todos aquellos profesores de nuevo ingreso que desean impartir clases en el Instituto Cervantes. Por otro lado, se ofrecen cursos de formación permanente basados en la celebración de ponencias y talleres sobre diferentes temas que tienen como objetivo la optimización de la enseñanza del español como lengua extranjera o como segunda lengua. También se ofrecen cursos de acreditación de examinadores de DELE.

La aparición del Instituto Cervantes ha consolidado la enseñanza de español como lengua extranjera en la India, hecho que ha intensificado las relaciones culturales entre los dos países.

- La Universidad de Jawaharlal Nehru

La Universidad de Jawaharlal Nehru³⁸ es una institución pública y central, la JNU: desde que se fundó en 1971 se ha dedicado de manera infatigable a la enseñanza de español como lengua extranjera y la cultura hispana, y se halla entre las mejores universidades públicas de la India.

[...] la creación de un centro especializado en el hispanismo en la Universidad Jawaharlal Nehru en 1971 fue el primer intento de gran envergadura para el desarrollo de los estudios hispánicos en general en la India [...] Se ha convertido ya en un centro especializado de docencia e investigación en constante interacción con otros centros hispánicos nacionales (oficiales y privados) e internacionales, cumpliendo con el objetivo original de la universidad de fomentar un estudio íntegro de lenguas, literaturas, culturas e historias de las diversas sociedades lingüísticas del mundo con el fin de imbuir en los alumnos indios una perspectiva global y un entendimiento internacional [...] (Ganguly, 2005)

La JNU fue la institución pionera en ofrecer enseñanza de las lenguas extranjeras con un gran abanico de posibilidades a las que poder acceder: certificados, diplomas, licenciaturas, M. Phil (especialización, maestría) y Doctorados. Además, existe diversidad de lenguas extranjeras: japonés, francés, alemán, ruso, español, árabe, persa, chino y muy recientemente se añade el coreano. Para poder conseguir una plaza en esta universidad se requiere un examen de ingreso que se realiza en diferentes ciudades del

³⁸ Para ver los cursos que ofrece la JNU y sus asignaturas, véase en su sitio web: http://www.jnu.ac.in/sllcs/cspilas_course

país a nivel nacional. La obtención de una plaza supone la financiación de los estudios por parte del Gobierno indio. Como afirma González de Lucas (2004, p. 189):

[...] En nueva Delhi, J.N.U. ofrece títulos de diplomatura, licenciatura, de suficiencia investigadora o M. Phil. y de doctorado, en japonés, francés, alemán, ruso, español, árabe, persa, chino y muy recientemente coreano también.

El centro se denomina como Center of Spanish, Portuguese, Italian and Latin American Studies (CSPILAS). El curso abarca la gramática en general, la literatura tanto de España como de los países hispanohablantes y su prehistoria e historia.

[..] Dependiente de la Escuela de Estudios de Lengua, Literatura y Cultura, es pionero en el desarrollo de los estudios hispánicos en la India. Ofrece Diplomatura en Filología Hispánica a lo largo de tres años, con la posibilidad de continuar dos años más para conseguir el título de Licenciatura en Filología Hispánica. En el primer año de la Diplomatura en Filología Hispánica se enseñan la lengua y la cultura hispánica y, a partir del segundo año, se introduce la Literatura Hispánica [...] (Singh, 2009, p. 370)

Por lo tanto, podemos decir que la JNU es una de las encargadas de propulsar el conocimiento de la lengua española, así como su cultura, su historia y su enriquecedora literatura. Es recomendable para aquellos alumnos con recursos económicos escasos por la posibilidad de la subvención que ofrece el gobierno.

- La Universidad de Delhi

La Universidad de Delhi³⁹ fue la primera institución en India en impartir clases de español en el Department of Germanic and Romance Studies (Departamento de Estudios Germánicos y Románicos), dependiente de la Facultad de Letras que se fundó en 1967. Al principio el centro impartía cursos elementales de lenguas extranjeras y en los años 90 comenzó a ofrecer la posibilidad de cursos para obtener certificados, diplomas, diplomas avanzados, la enseñanza superior de diplomatura o grado (tres años), máster o licenciatura (dos años) y estudios de doctorado.

La Universidad de Delhi tuvo el privilegio de ser la primera institución universitaria en impartir clases de español básico en su Departamento de Idiomas Europeos, convertido en el Departamento de Estudios Germánicos y Románicos de la Facultad de Letras a partir de 1990, año en que este núcleo del español se expandió con la introducción del programa de licenciatura. Este grupo docente también se encarga de organizar los cursos básicos de dos años que se imparten en algunos de los diversos colegios universitarios afiliados a la Universidad de Delhi para responder a la necesidad más sentida de los estudiantes más dispersos de distintos niveles y materias [...] (Ganguly, 2005)

³⁹ Para ver los cursos que ofrece el Department of Germanic and Romance Studies y sus asignaturas, véase en su sitio web: <http://grs.du.ac.in/aboutus.html>

Existen diversos colegios⁴⁰ universitarios afiliados a la Universidad de Delhi en los que también se ofrece el español como lengua extranjera, pero hemos decidido centrarnos en el Departamento de Estudios Germánicos y Románicos, ya que es el centro que lleva la batuta de todos los colegios universitarios de la misma institución. La plantilla cuenta con un profesor principal, tres profesores asistentes y un profesor visitante nativo, además los alumnos que se encuentran en los estudios de doctorado también ejercen sus funciones como docentes a tiempo parcial.

Las dos universidades mencionadas ofrecen un ciclo completo en estudios hispánicos incluyendo diplomatura, licenciatura y doctorado, aunque queda mucho por hacer en cuanto la expansión de ELE en India.

- La Universidad de Jamia Millia Islamia

El Center for European and Latin American Studies⁴¹ (Centro de Estudios Europeos y Latinoamericanos) es una institución reciente en cuanto a la difusión de las lenguas extranjeras en Nueva Delhi. Se fundó en el año 2005 y desde entonces se ha encargado de dar impulso a la enseñanza de español ofreciendo cursos orientados a tiempo parcial y es posible cursar certificado, diploma o diploma avanzado. Desgraciadamente, la institución no cuenta con una gran diversidad de cursos como las universidades anteriores, pero, por otro lado, es importante para los estudiantes que quieren aprender español como una actividad extracurricular, es decir, como un curso en su tiempo libre. El grupo docente cuenta con una profesora, una profesora asistente y un profesor visitante.

Cabe destacar, que en el mismo centro se imparten clases de catalán y cuenta con un convenio bilateral entre la Universitat de les Illes Balears y la Universidad de Jamia Millia Islamia.

En febrero de 2011 se realizaron sendas presentaciones y recitales en hindi y catalán en el Instituto Cervantes de Delhi y en la Jamia Millia Islamia de Delhi (que cuenta con un lectorado de catalán, que estuvo representado al Institut Ramon Llull en la persona del lector Lluís Bauxaulí Olmos, que organizó un excelente recital catalán-hindi con sus alumnos). (Bassa i Martín en el libro de López Nadal y Dhingra, 2016, p. 85)

No obstante, estos son los principales centros con los que cuenta India en su capital, y por su situación y número de alumnos matriculados han sido punto de partido para analizar estos centros si disponen de algún curso de EFE.

⁴⁰ Para ver la lista de los colegios afiliados a la Universidad de Delhi véase su sitio web: http://grs.du.ac.in/courses/partTimeCourses.html-college_list

⁴¹ Para más información sobre el centro véase su sitio web: <https://www.jmi.ac.in/cslas>

Estudio empírico

Durante el proceso de investigación, en primer momento envié el cuestionario 20 institutos que imparten el español como lengua extranjera en toda la India la mayoría en Nueva Delhi, y otros en diferentes partes de la India: Hyderabad, Mysore, Mumbai, pero decidí acotar con cuatro centros⁴² de la capital en los que he basado esta investigación. Esta iniciativa dio como resultado que los centros de Nueva Delhi no cuentan con ningún curso de EFE. Así, el presente trabajo se limita a investigar con los cuatro centros más destacados de la enseñanza de español como lengua extranjera en la ciudad de Nueva Delhi: el Instituto Cervantes, la Universidad de Jawaharlal Nehru, la Universidad de Delhi y la Universidad de Jamia Milia Islamia. Estos centros desempeñan un papel muy importante en la difusión de español en India. El objetivo que persigo con el envío de los cuestionarios es saber si tienen algún curso o manual de EFE para los guías turísticos.

La investigación se realiza desde España mediante el envío por correo electrónico de encuestas a través de Google Forms. El cuestionario de análisis de necesidades de los alumnos se envía a los centros en India. Finalmente, se analizan los datos recogidos que han servido de base para cumplir objetivo principal de este estudio.

Muestra del estudio

El primer cuestionario se envió a 20 centros de español en la India a través del correo electrónico y junto con un texto introductorio del cuestionario en inglés, teniendo en cuenta que el inglés es uno de los idiomas oficiales de la India y los trabajos oficiales se realizan en inglés. Como hemos mencionado anteriormente, la recogida de la información se ha realizado a través de Google Forms⁴³.

Análisis del cuestionario⁴⁴

Recordamos que punto de partido o objetivo principal de esta investigación fue proporcionar la información sobre la situación educativa de ELE en las principales universidades de Nueva Delhi.

Asimismo, pongo de manifiesto la consecución de estos objetivos a través del cuestionario respondido por los centros educativos.

Los resultados obtenidos de este cuestionario proceden de las respuestas obtenidas de 17 centros de entre los 20 a los que fue enviado.

⁴² Para informarse más de los centros véase apartado: 3.1

⁴³ A través del siguiente enlace, se puede acceder al cuestionario:
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfGRU068GBNs3xgSGFZ1dZ3yU9gIRSE-xNI4HuzHqX9hCV-VQ/viewform?usp=sf_link

⁴⁴ Los gráficos del análisis del cuestionario están en el Anexo I; además, disponen de un Excel con los datos en el siguiente enlace: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1eGw3kOM9q-bog4MQuVk0Jy4POKsGjXDzwcGAT7Fp8tU/edit?usp=sharing>

A continuación, se presentan las preguntas que componen el cuestionario y la información extraída de los resultados:

2 When did your center start teaching Spanish language? (¿Cuándo empezó a enseñar español su centro?)

Los resultados obtenidos de la pregunta 2 sobre las fechas en los que centros empezaron a ofrecer cursos de español varían, aunque la tendencia es progresiva sin mostrar saltos importantes a lo largo de los años: los centros en los que se enmarca nuestra investigación empezaron entre el año 1967 y el 2008.

3. How many students matriculate annually for Spanish courses in your center? (¿Cuántos alumnos se matriculan anualmente para aprender el español?)

Se puede observar que la tendencia es bastante variada. Destacan los centros, tales como, Universidad de Delhi, Instituto Cervantes, Universidad de Amity y Universidad de Mumbao entre 200 a 500 alumnos matriculados (23,5%), seguido de las de entre 20 a 30 alumnos (11,4%). Eso puede hacer suponer que hay universidades que tienen distintas capacidades. A su vez, las universidades entre 100 y 200 son el 11,8%. Si tenemos en cuenta el dato anterior, podemos observar que la tendencia es un interés importante por parte de los estudiantes en estudiar español. Las universidades de entre 50 y 100 alumnos también son el 23,5%, por lo que en general queda justificado que hay un gran interés creciente de aprendientes de la India por aprender español.

4. What methodology do you use for teaching Spanish in your center? (¿Qué metodología se usa para enseñar el español en su centro?)

Se puede observar que el 70,5% de los centros han optado por métodos contemporáneos con el objetivo de fomentar la comunicación, es decir el enfoque comunicativo. Solo el 29,4% se mantendría en la metodología tradicional, es decir, todavía siguen a los institutos que siguen la dicha metodología para impartir clases de español como lengua extranjera. Por otro lado, esto hace pensar que la India está apostando por los métodos avanzados, a diferencia de otros países más anclados aún en los enfoques tradicionales. Si bien habría que verificar cómo imparten las clases para corroborar que realmente aplican la metodología comunicativa.

5. How many native professors do you have in your center? (¿Cuántos profesores nativos tiene en su centro?)

La tendencia tradicional es solo disponer de un profesor nativo por centro, es decir, el 52,9% de los casos. El 17% de los centros tienen la fortuna de disponer de dos, y un 5,9%

disponen de más de 3 profesores; sin embargo, aún el 29,4% de los centros carecen de profesores nativos. Es decir, casi uno de cada tres centros no dispone de profesores nativos. Eso invitaría a que los centros intentasen mejorar en la contratación de profesores españoles para que los alumnos puedan practicar su español en un entorno natural de dicha lengua.

6. Do you have any specific course or manual to teach Spanish to tourist guides? (¿Tiene algún curso específico o manual para enseñar el español a los guías turísticos?)

- Sí
- No
- If YES, please mention the manual or course name (en caso afirmativo, mencione el nombre del curso o manual)

La última pregunta fue la clave de realizar este cuestionario, y según los datos definitivos se puede ver que solo un centro The English and Foreign Languages University, Hyderabad (ubicado en sur de la India), (el 5,9% del total) posee un curso dirigido a Spanish Tourism, y la mayoría quedan en el 94,1% que carece de materiales y cursos orientados a este ámbito.

Uno de los resultados extraídos consiste en que los centros que imparten el español como lengua extranjera no apoyan la enseñanza de EFE para el turismo ni disponen de ningún curso. Únicamente, la Universidad de Hyderabad ofrece un módulo como Spanish for Tourism, situada en el sur de la India. Esta Universidad queda lejos y fuera de los criterios planteados a lo que queremos dar respuesta. Este dato, manifiesta la necesidad real de elaborar cursos que a día de hoy son inexistentes en el campo de la enseñanza de español en el contexto de la India.

Por otro lado, pongo de manifiesto que esta investigación se ha ceñido en las principales universidades de Nueva Delhi: la Universidad de Jawaharlal Nehru, la Universidad de Delhi, la Universidad de Jamia Milia Islamia y el Instituto Cervantes de la dicha ciudad, ya que se ha podido concebir la necesidad de esfuerzo en mejorar esta cuestión dado que gran parte de los alumnos de la India aprenden español para dedicarse a trabajar de guía turístico.

REFLEXIONES FINALES

Al principio de esta investigación partí con la suposición de que India no cuenta con manuales o cursos de enseñanza de español con fines específicos. Es conocido el atractivo que en los últimos años despierta este país para los turistas españoles. Este incremento en el turismo da lugar a la posibilidad de trabajar como guía turístico en el país. Esta investigación, ha consistido en revelar esta hipótesis, ya que, queríamos conocer de primera mano la situación.

Para realizar las primeras averiguaciones, se realizó un minucioso estudio a través de una encuesta y de la bibliografía a la que se tuvo acceso. Por lo tanto, la elaboración de este estudio deja patente la necesidad de la enseñanza de español con fines específicos que enfatiza en la importancia del uso adecuado del idioma y para responder las necesidades comunicativas del alumno indio.

Conviene señalar que con este análisis presentado no pretende criticar o desvalorar a los centros de español mencionados a lo largo de esta investigación, sino destacar la situación del español y proponer iniciativas para la mejora de campo de ELE.

La elaboración de este trabajo nos permite dar continuidad y ahondar en el campo de ELE en India con la finalidad de facilitar la enseñanza-aprendizaje de español con fines específicos

BIBLIOGRAFÍA

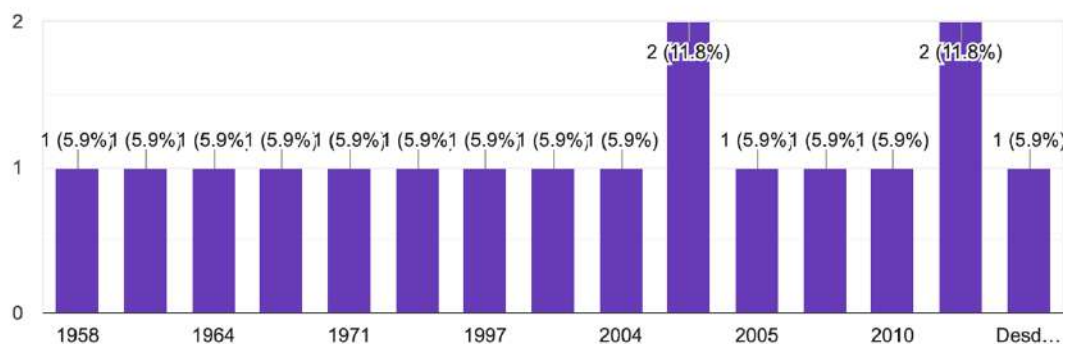
- Aguirre Beltrán, B. (1998). "Enfoque, metodología y orientaciones didácticas en la enseñanza del español con fines específicos" en Carabela 44, La enseñanza para fines específicos. Madrid, SGEL.
- Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos. (2012). Madrid, Ensayo SGEL.
- Catalá Hall, A. (2017). Qué enseñar en una clase de español con fines específicos: el análisis de necesidades. Tesis doctoral, disponible en:
<https://www.tdx.cat/handle/10803/458442#page=1>
- Dhingra, A. y López Nadal, G. (2017). Encuentros culturales indo-españoles (1956-2016). Impactos y visiones. Nueva Delhi, Center of Spanish, Portuguese, Italian & Latin American Studies, Jawaharlal Nehru University.
- Ganguly Prasad, S. (2005) "Los estudios hispánicos en la India". Disponible en:
https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/ganguly/default.htm
- González de Lucas, E. (2004). "Contextos y libros de texto en la enseñanza de ELE en la India" en Actas del I Encuentro Práctico de ELE del Instituto Cervantes de Manila (2004). Disponible en:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manila_2004/19_gonzalez_saxena.pdf
- Orduna, G. y Urpí C. (2010). "Turismo cultural como experiencia educativa de ocio" en Polis Revista Latinoamericana. [En línea]. Disponible en:
<https://journals.openedition.org/polis/102>
- Pinilla Gómez, R. (2012). "El español del turismo" en Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos. Málaga, Anacleto Malacitana.
- Pujol, Ò. (2009). "El Instituto Cervantes en India" en Anuario Asia- Pacífico 2008, pp. 465-471. Disponible en: <http://www.anuario-asiapacifico.es/pdf/2008/cultura6.pdf>.
- "El español en la India" en El español en el mundo, (2012). Anuario del Instituto Cervantes 2012. Disponible en:
https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/default.htm
- Rai, D. (2017). "The future of Spanish language teaching in India: a case study of Delhi" en EPRA International Journal of Multidisciplinary Research. Nº3, p. 85-92.
- Singh, V. K. (2009). "Los currículos de ELE en las universidades indias: falta de capacitación y formación docente en el área de ELE" en I Congreso de español como lengua extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP), pp. 368-384. Disponible en:
https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/24_aplicaciones_11.pdf

ANEXO I

Gráficos del cuestionario I

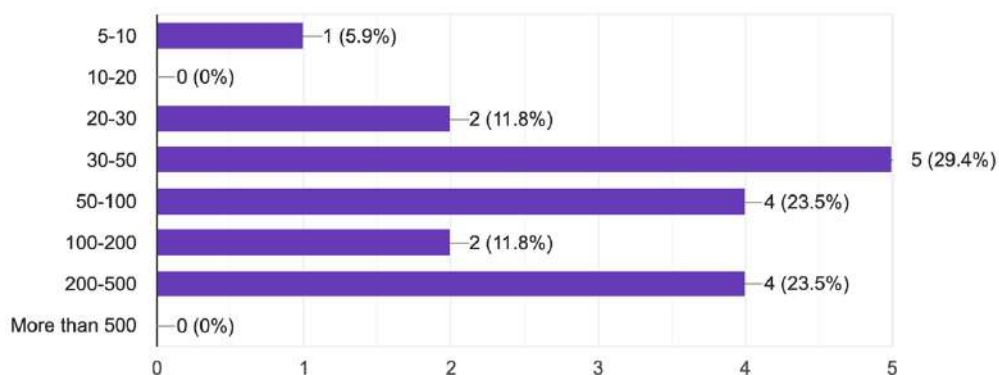
2. When did your center start teaching Spanish language? (¿Cuándo empezó a enseñar el español su centro?)

17 responses



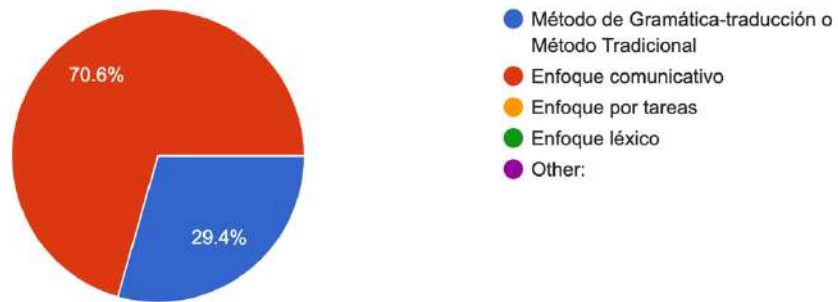
3. How many students matriculate annually for Spanish courses in your center? (¿Cuántos alumnos se matriculan para aprender el español?)

17 responses



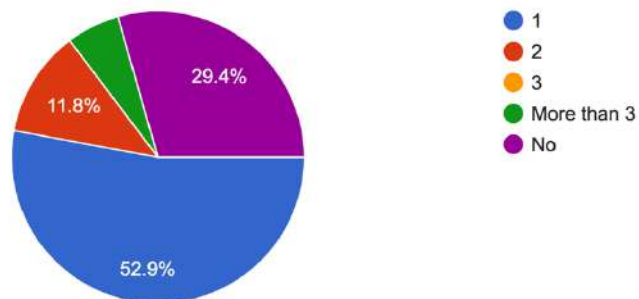
4. What methodology do you use for teaching Spanish in your center? (¿Qué metodología se usa para enseñar el español en su centro?)

17 responses



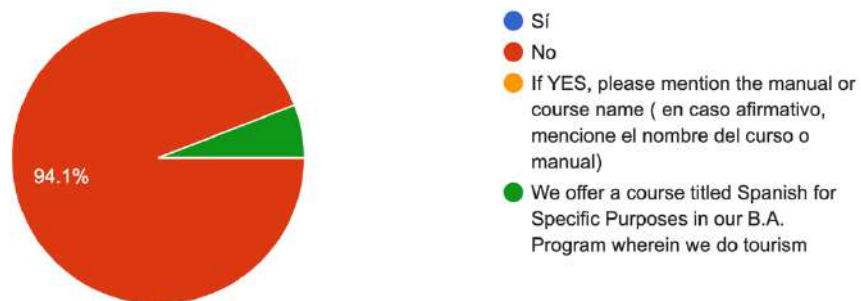
5. How many native professors do you have in your center? (¿Cuántos profesores nativos tiene en su centro?)

17 responses



6. Do you have any specific course or manual to teach Spanish to tourist guides? (¿Tiene algún curso específico...ñar el español a los guías turísticos?)

17 responses





Formando líderes para la construcción de un nuevo país en paz