

Revista UNIMAR

Rev. Unimar

Julio - Diciembre 2021

e-ISSN: 2216-0116

ISSN: 0120-4327

DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar>

39 Vol.

Nº 2



Universidad
Mariana



Editorial
UNIMAR

Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Colombia. Vol. 39 No. 2

Julio – diciembre de 2021

ISSN-L: **0120-4327**

ISSN Electrónico: **2216-0116**

Periodicidad – Periodicity - Periodicidade:

Semestral – Semiannual - Semestral

Número de páginas - Number of pages - Número de páginas: **356**

Formato – Format - Formato: Digital

Director - Director – Diretor

Magíster **Luz Elida Vera Hernández**

Director Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Editora

Doctora **Claudia Carolina Cabrera Gómez**

Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia



Comité Editorial - Editorial Committee - Comitê Editorial

Dra. Zully Cuellar López

Universidad Surcolombiana, Colombia



Doctor José Eriberto Cifuentes Medina

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia



Doctor Gustavo Javier Teran Rosero

Universidad Politécnica Estatal del Carchi, Ecuador



Magíster Ángela María Cárdenas Ortega

Universidad Mariana, Colombia



Magíster Luz Elida Vera Hernández

Universidad Mariana, Colombia



Comité Científico - Scientific Committee - Comitê Científico

Doctor Andry Matilla Correa

Universidad de la Habana Cuba, Cuba



Doctor Leonardo Bernardino Pérez Gallardo

Universidad de la Habana Cuba, Cuba



Doctora Denise Hernández y Hernández

Universidad Veracruzana, México



Doctora Viviana Elizabeth Jiménez Chaves

Universidad Americana, Paraguay



Doctor Oscar Antonio Martínez Molina

Universidad Nacional de Educación, Ecuador



Comité de Arbitraje - Arbitration Committee - Comitê de Arbitragem

Magíster Jonhantan Alexander Agudelo Contreras

Docente Conservatorio del Tolima, Colombia

Magíster Angélica del Pilar Nieves Gil

Universidad Antonio Nariño, Colombia

Doctora Gloria Smith Avendaño de Baron

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia

Magíster Edison Boanerges Peñafiel Arcos

Universidad Politécnica Estatal del Carchi, Ecuador

Magíster Jairo Ricardo Chávez Rosero

Universidad Politécnica Estatal del Carchi, Ecuador

Doctor Edison Duvan Avalos Florez

Universidad Politécnica Estatal del Carchi, Ecuador

Doctor Martha Cecilia Pacheco Lora

Universidad de Córdoba, Colombia

Doctor Milton Molano Camargo

Universidad de La Salle, Colombia

Doctor Eliseo Ramírez Rincón

Universidad Libre de Colombia, Colombia

Magíster Cesar Augusto Hernández Suarez

Universidad Francisco de Paula Santander

Doctor Anuar Antonio Villalba Villadieg

Universidad Simón Bolívar, Colombia

Doctor Gerzon Yair Calle Álvarez

Universidad de Antioquia, Colombia

Doctora Rosa Nidia Tuay Sigua

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Doctor Miguel Ángel Gómez Mendoza

Profesor Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

Doctora Claudia Patricia Osorio Riaño

Corporación Escuela de Artes y Letras, Colombia

Doctor Javier Rodríguez Rosales

Universidad de Nariño, Colombia

Doctor Mario Fernando Gutiérrez Romero

Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Doctor Nelson Jair Cuchumbé Holguín

Universidad del Valle, Colombia

Doctora Socorro Astrid Portilla Castellanos

Universidad de Investigación y Desarrollo, Colombia

Magíster Janeth del Carmen Saker García

Universidad del Atlántico, Colombia

Doctor Santiago Iván Restrepo Restrepo

Corporación Universitaria Americana, Colombia

Universidad de Barcelona, España

Doctora Karol Patricia Gutierrez Ruiz

Universidad Tecnológica de Bolívar, Colombia

Magíster Lourdes Aracelly Rey Paba

Universidad del Norte, Colombia

Doctor Luis Manuel Cárdenas Cárdenas

Universidad del Atlántico, Colombia

Magíster Nelsy Teresa Sanabria Jiménez

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia

Doctora (c) **Leidy Ximena Guevara Salazar**
Universidad Santiago de Cali, Colombia

Magíster **Gladys Zamudio Tobar**
Universidad Santiago de Cali, Colombia

Doctor **Richard Alexander De la cruz Guerrero**
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Pereira, Colombia

Doctor **Gabriel Mauricio Vergara Ríos**
Universidad del Atlántico, Colombia

Doctor **Héctor Vicente Coy Beltrán**
Corporación Universitaria de Asturias, Colombia

Doctora **Magda Milena Contreras Jauregui**
Investigador Junior, Colombia

Doctora **Karolaim Gutierrez Valencia**
Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

Doctoranda **Paula Andrea Mora Pedreros**
Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colombia

Doctora **María Juliana Beltrán Castillo**
Secretaría de Educación del Distrito, Colombia

Magíster **María Alejandra Narváez Gómez**
Universidad Cooperativa de Colombia – Sede Pasto, Colombia

Doctor **Anívar Néstor Chaves Torres**
Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, Colombia

Magíster **Sonia Valbuena Duarte**
Universidad del Atlántico, Colombia

Doctora **Zulma Estela Muñoz Burbano**
Universidad de Nariño, Colombia

Doctor **Robinson Ruiz Lozano**
Universidad del Tolima, Colombia

Doctora **Leonor N. Córdoba Andrade**
Universidad del Tolima, Colombia

Doctor **Luis Manuel Cárdenas Cárdenas**
Universidad del Atlántico, Colombia

Doctora **Gloria Del Pilar Londoño Martínez**
Universidad de Nariño, Colombia

Doctorando **Luis Alberto Montenegro Mora**
Universidad de Nariño, Colombia

Doctor **José Aladier Salinas Herrera**
Investigador independiente, Colombia

Magíster **Gladys Andrea Montenegro Vallejos**
Docente Institución Educativa Municipal Cabrera, Nariño, Colombia

Equipo Editorial

Corrección de Estilo – Correction of Style –
Correção de Estilo

Doctoranda **Ana Cristina Chávez López**
Editorial UNIMAR, Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia
Traducción al Inglés – English Translation -

Tradução Inglês:
Doctoranda **Ana Cristina Chávez López**
Editorial UNIMAR, Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia
Traducción al Portugués – Portuguese Translation -

Tradução Português:
Doctoranda **Ana Cristina Chávez López**
Editorial UNIMAR, Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Revisión Final –End Review –Revisão Final:
Licenciada **Leidy Stella Rivera Buesaquillo**
Editorial UNIMAR, Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Diseño y Diagramación – Design and Diagramming –
Desenho e Diagramação:
Profesional **Laura Vanessa Portilla Erazo**
Editorial UNIMAR, Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Las opiniones contenidas en los artículos de la *Revista UNIMAR* no comprometen a la Editorial UNIMAR ni a la Universidad Mariana, puesto que son responsabilidad única y exclusiva de los autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos aquí consignados, sin fines comerciales, siempre y cuando se cite la fuente. Los artículos se encuentran en texto completo en las direcciones electrónicas: <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/unimar> y <http://www.umariana.edu.co/RevistaUnimar/>

La *Revista UNIMAR* se encuentra indizada en: Dialnet; Directory of Open Acces Journals (DOAJ); WorldCat Digital Collection Gateway; Matriz de Información para el Análisis de Revistas (MIAR); e-revistas Plataforma Open Access de Revistas Científicas Electrónicas Españolas y Latinoamericanas; Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (REDIB); ERIH PLUS (European Reference Index For The Humanities And Social Sciences); Red Latinoamericana de Revistas en ciencias Sociales (LatinREV); Red de bibliotecas Universitarias (REDIUM); Latindex (Directorio); Actualidad Iberoamericana; Google Scholar; además, están adscritas a la Budapest Open Access Initiative; AURA (AmeliCA); DORA.



 Dialnet

 DOAJ
DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS

 REDIB | Red Iberoamericana
de Innovación y Conocimiento Científico

 ERIH PLUS
EUROPEAN REFERENCE INDEX FOR THE
HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

 MIAR 2015
Live

 LatinREV
Red Latinoamericana de Revistas en Ciencias Sociales

 REBIUN
Red de Bibliotecas Universitarias

 latindex

 Google
Scholar

 Actualidad Iberoamericana
Índice Internacional de Revistas

 BOAI

 AU
RA

 Signatory of
DORA

CONTENIDO

El cuento corto como estrategia didáctica para potenciar el pensamiento creativo en los estudiantes del grado 3º de primaria en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento - sede Juan Ramón de la Jagua de Ibirico - Cesar	11
Delcy Cecilia Martínez-Calderón, Ledys Esther Querales-Torres, Gustavo Adolfo González-Roys	
ABP, estrategia pedagógica que contribuye a la argumentación	28
Yudy Andrea Hurtado-Motta	
La neuroeducación y aprendizaje significativo. Estudio experimental en tres instituciones del nivel de básica primaria	50
Caroline Bibiana Coral-Melo, Sonia Lucy Martínez-Rubio, Nelly Esperanza Maya-Calpa, Hna. Marianita Marroquín-Yerovi	
Comprensión lectora basada en la hermenéutica bíblica infantil en los estudiantes de la Institución Educativa Técnica María Inmaculada del municipio Fonseca, Guajira	84
Hna. Ruth Ney Mena-Hurtado, Leiden Liseth Márquez-Rodríguez, Gustavo Adolfo González-Roys	
Diseño de un ambiente de aprendizaje para fortalecer la escritura del idioma inglés en secundaria	108
Ricardo Luciano Chaparro-Aranguren, Aida Luz Narváez-Hernández	
Estrategias didácticas para el fortalecimiento socioafectivo de los estudiantes de preescolar de la Institución Educativa Rodolfo Castro Castro	122
María Cleofe Córdoba-Palacio; Leiden Liseth Márquez-Rodríguez; Gustavo Adolfo González-Roys	
Prácticas pedagógicas de los docentes de tercero y quinto de educación básica, en lenguaje, desde las Pruebas Saber en la Institución Educativa Concentración de Desarrollo Rural de Manaure, Cesar	147
Antonio Julio Villamizar-Jiménez, Oscar Andrés Jiménez-Ordoñez, Juan Camilo Castro-Mendoza	
Pensamiento creativo: un estudio desde las artes plásticas	171
Elsa Liliana Bermeo-Álvarez; Luz Stella Urquina-Delgado	
Los refranes como estrategia didáctica para el fortalecimiento del nivel inferencial y crítico de lectura mediante los Objetos Virtuales de Aprendizaje	185
Joel Pedrozo-Castrillo; Martin Adán Quiroga-Fernández; Juan Camilo Castro-Mendoza	

CONTENIDO

Tendencias de estudios sobre los saberes previos, las estrategias metacognitivas y la transformación semiótica en la resolución de problemas algebraicos

Oscar Olmedo Valverde-Riascos, Abel Antonio Díaz-Castellar

206

Actos lingüísticos como estrategia didáctica para el fortalecimiento del discurso pedagógico de los licenciados en formación

Katherine Judith Granados-Juvinao, María Isabel Gutiérrez-Ortega, Angélica María Solano-Molinares

231

La docencia desde la concepción social estudiantil

Deisy Lorena Imbajoa-Díaz; Natalia Fernanda Delgado-Achicanoy; Oscar Eduardo Mueses-Llanos

254

Didácticas funcionales vs. enseñanza tradicional con clase expositiva en el ámbito universitario

Nancy Cristina Legarda-López

268

Guía didáctica para el aprendizaje del acordeón diatónico de tres hileras de botones a través de canciones infantiles

Jorge Luis Cuello-Maure, José Reimundo Méndez-Fonseca, Jorge Enrique Ferreira-Sarmiento

286

Índice por autores

310

Índice acumulativo por palabras clave

312

Guía para los autores Revista UNIMAR

314

Formato de identificación de autor e investigación

335

Declaración de condiciones

347

Licencia de uso parcial

350

The short story as a didactic strategy to promote creative thinking in 3rd-grade primary school students at Luis Carlos Galán Sarmiento Educational Institution - Juan Ramón de La Jagua de Ibirico headquarters - Cesar Delcy Cecilia Martínez-Calderón, Ledys Esther Querales-Torres, Gustavo Adolfo González-Roys	11
PBL, pedagogical strategy that contributes to argumentation Yudy Andrea Hurtado-Motta	28
Neuroeducation and meaningful learning. Experimental study in three institutions of the Basic Primary level Caroline Bibiana Coral-Melo, Sonia Lucy Martínez-Rubio, Nelly Esperanza Maya-Calpa, Hna. Marianita Marroquín-Yerovi	50
Reading comprehension based on children's biblical hermeneutics in students of María Inmaculada Technical Educational Institution of Fonseca, Guajira Hna. Ruth Ney Mena-Hurtado, Leiden Liseth Márquez-Rodríguez, Gustavo Adolfo González-Roys	84
Design of a learning environment to strengthen the writing of the English language in secondary Ricardo Luciano Chaparro-Aranguren, Aida Luz Narváez-Hernández	108
Didactic strategies for the socio-affective strengthening of preschool students of the Rodolfo Castro Castro Educational Institution María Cleofe Córdoba-Palacio; Leiden Liseth Márquez-Rodríguez; Gustavo Adolfo González-Roys	122
Pedagogical practices of teachers in the third and fifth grades of basic education in language from the Saber tests in the Educational Institution Concentration of Rural Development of Manaure, Cesar Antonio Julio Villamizar-Jiménez, Oscar Andrés Jiménez-Ordoñez, Juan Camilo Castro-Mendoza	147
Creative thinking: a study from the Plastic Arts Elsa Liliana Bermeo-Álvarez; Luz Stella Urquina-Delgado	171
Proverbs as a didactic strategy to strengthen the inferential and critical reading level through Virtual Learning Objects Joel Pedrozo-Castrillo; Martin Adán Quiroga-Fernández; Juan Camilo Castro-Mendoza	185

CONTENT

Trends in studies on prior knowledge, metacognitive strategies and semiotic transformation in solving algebraic problems Oscar Olmedo Valverde-Riascos, Abel Antonio Díaz-Castellar	206
Linguistic acts as a didactic strategy for strengthening the pedagogical discourse of graduates in training Katherine Judith Granados-Juvinao, María Isabel Gutiérrez-Ortega, Angélica María Solano-Molinares	231
Teaching from the student's social conception Deisy Lorena Imbajoa-Díaz; Natalia Fernanda Delgado-Achicanoy; Oscar Eduardo Mueses-Llanos	254
Functional didactics vs. traditional teaching with a lecture class in the university environment Nancy Cristina Legarda-López	268
Didactic guide for learning the diatonic accordion with three rows of buttons through children's songs Jorge Luis Cuello-Maure, José Reimundo Méndez-Fonseca, Jorge Enrique Ferreira-Sarmiento	286
UNIMAR Journal Author's Guide	321
Author and Research Identification Format	339
Statement of conditions	348
Partial Use License	352

O conto como estratégia didática para fomentar o pensamento criativo em alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da Instituição Educacional Luis Carlos Galán Sarmiento - Sede Juan Ramón de La Jagua de Ibirico - Cesar Delcy Cecilia Martínez-Calderón, Ledys Esther Querales-Torres, Gustavo Adolfo González-Roys	11
ABP, estratégia pedagógica que contribui para a argumentação Yudy Andrea Hurtado-Motta	28
Neuroeducação e aprendizagem significativa. Estudo experimental em três instituições do nível primário básico Caroline Bibiana Coral-Melo, Sonia Lucy Martínez-Rubio, Nelly Esperanza Maya-Calpa, Hna. Marianita Marroquín-Yerovi	50
Compreensão da leitura baseada na hermenêutica bíblica infantil nos alunos da Instituição de Educação Técnica María Inmaculada no município de Fonseca, Guajira Hna. Ruth Ney Mena-Hurtado, Leiden Liseth Márquez-Rodríguez, Gustavo Adolfo González-Roys	84
Desenho de um ambiente de aprendizagem para fortalecer a escrita da língua inglesa no ensino médio Ricardo Luciano Chaparro-Aranguren, Aida Luz Narváez-Hernández	108
Estratégias didáticas para o reforço sócio afetivo dos alunos da pré-escola do Instituto Educativo Rodolfo Castro Castro María Cleofe Córdoba-Palacio; Leiden Liseth Márquez-Rodríguez; Gustavo Adolfo González-Roys	122
Práticas pedagógicas de professores do terceiro e quinto ano do ensino fundamental em linguagem, das Provas Saber na Instituição Educacional Concentração de Desenvolvimento Rural de Manaure, César Antonio Julio Villamizar-Jiménez, Oscar Andrés Jiménez-Ordoñez, Juan Camilo Castro-Mendoza	147
Pensamento criativo: um estudo a partir de artes plásticas Elsa Liliana Bermeo-Álvarez; Luz Stella Urquina-Delgado	171
Los refranes como estrategia didáctica para el fortalecimiento del nivel inferencial y crítico de lectura mediante los Objetos Virtuales de Aprendizaje Joel Pedrozo-Castrillo; Martin Adán Quiroga-Fernández; Juan Camilo Castro-Mendoza	185

Tendencias de estudios sobre los saberes previos, las estrategias metacognitivas y la transformación semiótica en la resolución de problemas algebraicos	206
Oscar Olmedo Valverde-Riascos, Abel Antonio Díaz-Castellar	
Actos lingüísticos como estrategia didáctica para el fortalecimiento del discurso pedagógico de los licenciados en formación	231
Katherine Judith Granados-Juvinao, María Isabel Gutiérrez-Ortega, Angélica María Solano-Molinares	
La docencia desde la concepción social estudiantil	254
Deisy Lorena Imbajoa-Díaz; Natalia Fernanda Delgado-Achicanoy; Oscar Eduardo Mueses-Llanos	
Didácticas funcionales vs. enseñanza tradicional con clase expositiva en el ámbito universitario	268
Nancy Cristina Legarda-López	
Guía didáctica para el aprendizaje del acordeón diatónico de tres hileras de botones a través de canciones infantiles	286
Jorge Luis Cuello-Maure, José Reimundo Méndez-Fonseca, Jorge Enrique Ferreira-Sarmiento	
Guía para Autores Revista UNIMAR	328
Formato de identificação do autor e investigação	343
Declaração de condições	349
Licença de uso parcial	354

Revista

UNIMAR

Rev. Unimar

Julio - Diciembre 2021

e-ISSN: 2216-0116

ISSN: 0120-4327

DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar>



39 Vol.

Editorial
UNIMAR

No. 2

Universidad
Mariana

El cuento corto como estrategia didáctica para potenciar el pensamiento creativo en los estudiantes del grado 3º de primaria en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento - sede Juan Ramón de la Jagua de Ibirico - Cesar

Delcy Cecilia Martínez-Calderón¹, Ledys Esther Querales-Torres², Gustavo Adolfo González-Roys³

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Martínez-Calderón, D. C., Querales-Torres, L. E. y González-Roys, G. A. (2021). El cuento corto como estrategia didáctica para potenciar el pensamiento creativo en los estudiantes del grado 3º de primaria en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento - sede Juan Ramón de la Jagua de Ibirico - Cesar. *Revista UNIMAR*, 39(2), 11-27. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-2-art1>

Fecha de recepción: 06 de febrero de 2021

Fecha de revisión: 19 de marzo de 2021

Fecha de aprobación: 04 de mayo de 2021

Resumen

Este estudio se realizó con el objetivo de potenciar el pensamiento creativo mediante el cuento corto, en 44 estudiantes de tercero de primaria en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento sede Juan Ramón en la Jagua de Ibirico - Cesar. Para ello, se llevó a cabo un diseño metodológico desde el enfoque cualitativo de corte descriptivo, aplicando las técnicas e instrumentos de la observación directa y participante, partiendo de una prueba diagnóstica; posteriormente, se desarrolló los talleres mediante un programa didáctico, utilizando el cuento corto como estrategia didáctica. Como resultado, se pudo determinar que el cuento corto es un potenciador de la creatividad; su implementación aumentó la imaginación significativamente en los 44 estudiantes. A medida que fueron construyendo nuevos cuentos, pudieron expresar mayor originalidad y creatividad, incrementando así, su pensamiento creativo. Por tanto, se concluye que escribir cuentos cortos es una herramienta que contribuye a la estimulación del pensamiento creativo.

Palabras clave: Pensamiento creativo; creatividad; cuento.



Artículo Resultado de Investigación.

¹Maestrante en Pedagogía; Licenciada en Básica Primaria con énfasis en Humanidades Lengua Castellana e Inglés. Docente I.E.M. Luis Carlos Galán Sarmiento, La Jagua de Ibirico Cesar Colombia. E-mail: delmar1905@hotmail.com

²Maestrante en Pedagogía; Especialista en Administración de la Informática Educativa; Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental; I.E.M. Luis Carlos Galán Sarmiento, La Jagua de Ibirico Cesar Colombia. E-mail: ledysquerales@hotmail.com

³Doctorante en Calidad Educativa UBC (México); Magíster en Gerencia de Proyectos de Investigación y Desarrollo URBE; Ingeniero Agroindustrial UNICESAR. Coordinador de Investigación Maestría en Pedagogía, Universidad Mariana, Valledupar, Colombia. E-mail: ggonzalezr@umariana.edu.co

The short story as a didactic strategy to promote creative thinking in 3rd-grade primary school students at Luis Carlos Galán Sarmiento Educational Institution - Juan Ramón de La Jagua de Ibirico headquarters - Cesar

Abstract

This study was carried out with the objective of promoting creative thinking through the short story in 44 students of third grade at the Luis Carlos Galán Sarmiento Educational Institution, Juan Ramón de La Jagua de Ibirico headquarters, Cesar. For this purpose, it was carried out through a methodological design from a descriptive qualitative approach, applying the techniques and instruments of direct and participant observation, starting with a diagnostic test; then the workshops were developed through a didactic program, using the short story as a didactic strategy. As a result, it could be determined that the short story is important for creativity; its implementation significantly increased the imagination in the 44 students; as new stories were created, more originality and creativity could be expressed, thus increasing their creative thinking. Therefore, it concluded that writing stories is a tool that contributes to the stimulation of creative thinking.

Keywords: Creative thinking; creativity; short story.

O conto como estratégia didática para fomentar o pensamento criativo em alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da Instituição Educacional Luis Carlos Galán Sarmiento - Sede Juan Ramón de La Jagua de Ibirico - Cesar

Resumo

Este estudo foi realizado com o objetivo de promover o pensamento criativo por meio do conto em 44 alunos da terceira série da Instituição de Ensino Luis Carlos Galán Sarmiento, sede Juan Ramón de La Jagua de Ibirico- Cesar. Para isso, foi realizado um delineamento metodológico a partir de uma abordagem qualitativa descritiva, aplicando-se as técnicas e instrumentos de observação direta e participante, partindo de um teste diagnóstico; posteriormente as oficinas foram desenvolvidas por meio de um programa didático, utilizando o conto de histórias como estratégia didática. Como resultado, pôde-se determinar que o conto é um potencializador da criatividade; sua implementação aumentou significativamente a imaginação dos 44 alunos, pois eles foram construindo novas histórias, conseguindo expressar maior originalidade e criatividade, aumentando assim seu pensamento criativo. Portanto, conclui-se que escrever contos é uma ferramenta que contribui para o estímulo ao pensamento criativo.

Palavras-chave: Pensamento criativo; criatividade; conto.

1. Introducción

La creatividad es un factor necesario para la construcción del conocimiento, dado que permite la originalidad y el planteamiento de ideas en las diversas actividades. En este sentido, se observó una deficiencia en los estudiantes, problemática que ameritó una investigación, pues se convirtió en el tema de conversación de los docentes y, en la queja del día, con expresiones como: "se copiaron", "no quieren pensar", "no dan para crear un cuento", "no son capaces de crear nada". Entonces, surgió el interrogante: ¿Qué estrategias didácticas están llevando los docentes al aula, para estimular el pensamiento creativo de los estudiantes y fortalecer así las habilidades tanto del pensamiento como del aprendizaje?

Bajo este entendimiento, el docente deberá diseñar estrategias innovadoras que potencien el pensamiento creativo, para lograr el desarrollo tecnológico, económico y social de un país; por tanto, debe ser consciente que tiene en sus manos, la formación y el progreso de los ciudadanos que harán parte de una sociedad que pretende crecer en su economía y tecnología, razón por la cual requiere innovar constantemente.

Como consecuencia de la falta de creatividad, innovación o construcción de nuevas técnicas didácticas, se observa que el cuerpo de docentes ha venido construyendo un discurso mimético, sin llevarlo a una reflexión científica y pedagógica que se aproxime a la causa de la falta de creatividad en los estudiantes; en otras palabras, solo se escucha decir que los estudiantes no quieren pensar, no proponen, se plagian, no construyen, en fin, siempre basados en la subjetividad o mundos de distinciones propias que han venido generalizando esta problemática. En este sentido, no contar con estrategias didácticas innovadoras o no crear un banco de actividades que estimulen el pensamiento creativo de los estudiantes, lleva a los docentes a una simple transmisión de conceptos y al educando, a una simple repetición de los mismos.

En la actualidad, el sistema educativo colombiano ha implementado una nueva forma de evaluación: la Evaluación de Carácter Diagnóstica Formativa (ECDf), para determinar

la idoneidad de los docentes; incluye la práctica pedagógica como factor determinante de éxito de los procesos de enseñanza y aprendizaje; también, exige la generación de un espacio de reflexión y aplicación de didácticas que fomenten el desarrollo del pensamiento creativo, para garantizar una educación con calidad, motivo por el cual, la búsqueda de nuevas herramientas se convierte hoy en día, en una necesidad imperante.

El cuento, como un recurso pedagógico, permite al niño no solo viajar a través de la imaginación, sino reconocerse como un ser que tiene diferentes dimensiones y emociones que lo llevan al autorreconocimiento como ser humano. A través del cuento se puede enseñar artes, geografía, historia, matemáticas, religión y ética; el cuento infantil no solo es importante porque sirve como estímulo para el futuro lector, sino porque contribuye al desarrollo del lenguaje, la creación literaria, la imaginación de mundos posibles, entre otros; además, porque al recrear la vida de los personajes e identificarse con ellos, el niño vive una serie de experiencias y situaciones que le ayudarán a adquirir mayor seguridad en sí mismo, a integrarse y formar parte del mundo que le rodea (Jiménez y Gordo, 2014).

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que el cuento le permite al niño hacer uso de sus propios recursos, fortaleciendo las competencias específicas y generales, trabajando los contenidos curriculares, la resolución de conflictos, los valores y la convivencia social. Benítez, Bastidas y Betancourth (2013) analizaron los efectos del desarrollo de pensamiento creativo en la convivencia escolar de los niños pertenecientes al grado cuarto de la Institución Educativa Municipal Mocondino de la ciudad de Pasto, a través de un estudio cuasi-experimental con diseño preprueba posprueba y un grupo intacto. Los instrumentos que utilizaron para la recolección de información fueron: el Test de Torrance y el cuestionario Evaluación de convivencia. Los resultados mostraron que el pensamiento creativo es susceptible de ser desarrollado.

Mediante la experiencia docente y la observación participante y no participante, se puede decir que en la Institución Educativa Luis

Carlos Galán Sarmiento sede Juan Ramón de Ibirico, existen problemas en la incentivación del pensamiento creativo en los estudiantes de tercer grado en la básica primaria; por tanto, los investigadores de este estudio tienen la necesidad de formular las siguientes preguntas de investigación:

¿Cómo diseñar una estrategia didáctica para potenciar el pensamiento creativo a través del cuento corto?

- ¿Cuáles son los niveles de pensamiento creativo que presentan los estudiantes del grado tercero de primaria?
- ¿Qué tipos de estrategias didácticas permitirán potenciar el pensamiento creativo en los estudiantes?
- ¿Cómo valorar el programa didáctico para potenciar el pensamiento creativo a través del cuento?
- Para dar respuesta, se planteó como objetivo general, potenciar el pensamiento creativo a través del cuento corto; para su cumplimiento, se formuló otros propósitos, de forma específica:
- Identificar el nivel de pensamiento creativo de los estudiantes
- Implementar un programa didáctico de potenciación de la creatividad a través del cuento corto
- Valorar la potenciación de la creatividad de los estudiantes.

En este punto es pertinente expresar que la investigación está centrada en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del grado 3º, aprovechando los cambios acelerados. El desarrollo tecnológico hace que la creatividad sea una de las competencias a fortalecer en los educandos, para responder a las exigencias de la nueva sociedad del conocimiento. Desde esta perspectiva modernista surge la imperante necesidad de estimular y potenciar el pensamiento creativo en los estudiantes, para que sean capaces de construir el conocimiento desde la innovación y la creatividad.

Desde una perspectiva profesional, esta investigación está orientada al fortalecimiento de la calidad educativa a través del mejoramiento de la formación y práctica docente, por lo

cual, se considera aspectos como, cambios e innovación, implementación de la enseñanza por competencia para un mejor desempeño laboral, profesional y en convivencia, buscando mejorar la formación y la práctica docente, contribuyendo con el fortalecimiento de la calidad de la educación a través de los cambios e innovación en las prácticas pedagógicas, implementado la enseñanza por competencia, orientada a un mejor desempeño profesional, laboral y social.

Esta investigación tiene un carácter científico, lo que la hace acertada, porque le permite al docente diseñar estrategias basadas en necesidades y expectativas de los estudiantes, desde una perspectiva epistemológica; además, le da la oportunidad de construir nuevas teorías mientras hace ciencia sobre un fenómeno que requiere intervención, surgiendo así la necesidad de construir conocimiento a partir de la investigación en el aula con objetividad. Asimismo, el desarrollo de esta investigación contribuye enormemente al mejoramiento de la enseñanza en el área de la lengua castellana, mediante una revisión bibliográfica de teorías y postulados de otros trabajos, teniendo en cuenta que permite hacer sugerencias y recomendaciones basadas en los resultados obtenidos científicamente, con base en la aplicación de un método que cuenta con criterios de calidad.

Ante el desarrollo científico y tecnológico constante, se requiere saber si esta investigación tendrá algún impacto social y económico; la respuesta sería sí, para el desarrollo del país, puesto que la sociedad se encuentra en una necesidad de búsqueda de frecuente innovación en los procesos de formación de los nuevos trabajadores y profesionales. Las prácticas pedagógicas innovadoras despiertan el interés y empoderamiento de los estudiantes; incluso, generan el aprendizaje autónomo. En cuanto al impacto económico, se puede decir que este mundo globalizado exige personas con altos niveles de creatividad, por ser ésta una de las bases en las que se sustenta el desarrollo económico de una sociedad, mientras a los ciudadanos les permite aspirar a una mejor calidad de vida; además, en cuanto a la vinculación al mercado laboral, no se puede

desconocer que la creatividad representa un papel importante.

Dentro del campo educativo, son muchas las problemáticas que pueden venir afectando los procesos de enseñanza y aprendizaje en los primeros ciclos de la educación básica. Una de ellas es la falta de creatividad en los estudiantes durante sus desempeños de comprensión, debido a la implementación de clases sistemáticas y rutinarias por parte del grupo de docentes, quienes han mostrado poco interés por la innovación y el fortalecimiento de la creatividad en los estudiantes, lo que limita el desarrollo del pensamiento creativo y las habilidades del aprendizaje. Son muchas las investigaciones realizadas tanto en el contexto internacional como nacional, con la intención de contribuir a la solución de esta problemática y al avance científico de las ciencias de la educación y los procesos de aprendizaje.

En este sentido, se ha tomado como referente el trabajo realizado por Dalgo (2017), el cual tuvo como objetivo, determinar la importancia del cuento infantil en el desarrollo del pensamiento creativo de los niños y niñas. La autora llevó a cabo una investigación de campo, dado que obtuvo la información por observación directa en su contexto. Así, pudo evidenciar que los cuentos infantiles utilizados como estrategias didácticas permiten el fortalecimiento del pensamiento creativo y contribuyen al desarrollo de otras dimensiones involucradas en el desarrollo integral del mismo. En otras palabras, implementar el cuento como estrategia didáctica, permite diferenciar las expresiones del pensamiento creativo, además de que el niño empieza a discernir entre la realidad y la imaginación.

Con la lectura de este trabajo se encontró una estrecha relación entre la variable del cuento, pues éste es un tema determinante dentro del área de castellano a la hora de llevar al estudiante a los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico, así como a la construcción de narrativas y oralidad. La actual investigación busca ir más allá en el área de lengua castellana, a través de la estimulación del pensamiento creativo, aplicando diversas técnicas y didácticas no solo en temas específicos como el cuento, sino en cómo plantear propuestas en los diferentes

géneros literarios y otros contenidos que exigen del estudiante mayor originalidad e innovación para poder desarrollar el pensamiento creativo y responder a las actuales exigencias de la nueva sociedad del conocimiento, ciudadanos libres e innovadores, creadores de nuevos proyectos. De allí la importancia de despertar el interés en los estudiantes por la lectura de cuento, estimular la recreación y creación de cuentos para potenciar el pensamiento, como plantea Rondón (2018):

Los cuentos llevarán a los niños a comportarse mejor, ya que proporcionan valores y conceptos éticos. Los cuentos ayudarán a los niños a vencer sus propios temores, que en algunas ocasiones les hacen mucho daño y hasta los llevan a tomar decisiones equivocadas. Por estas y muchas más, la dinámica es la de hacer que los niños comiencen a ejercitar su memoria desde temprana edad, para que con el paso del tiempo adquieran conocimientos más complejos. [...] Estimula la creatividad anticipando o prediciendo lo que viene después del cuento en lectura. Ejercita la memoria; podemos recordar durante días, meses, incluso años, los personajes o la trama de un cuento cuando éste nos llama la atención. (p. 193)

Con base en estas contribuciones, podemos afirmar que la lectura, la creación y recreación de cuentos son ayudas esenciales para el desarrollo integral de niño; como herramienta pedagógica, contribuyen al desarrollo y fortalecimiento de la imaginación; en otras palabras, el artículo de Rondón es valioso para la investigación aquí planteada. En la actualidad, nuestra sociedad enfrenta grandes desafíos, cambios rápidos y vertiginosos, en donde la creatividad y el pensamiento creativo cumplen una función relevante para el desarrollo social e individual de los estudiantes. Se puede pensar que esta nueva sociedad está diseñada para quienes se esfuercen por fortalecer su capacidad creativa e innovadora, emprender nuevas ideas o propuestas, pero que también sean capaces de adaptarse a la circunstancia. En este sentido, se toma como referencia a Elisondo (2018), quien expresa que:

Las relaciones entre creatividad y educación [son] una temática de relevancia

socioeducativa. Desarrollar contextos educativos donde docentes y estudiantes puedan desplegar potencialidades creativas en diferentes áreas de conocimiento, es uno de los desafíos para la educación del futuro. Los análisis destacan la importancia de comprender a la creatividad como un fenómeno complejo que siempre implica relaciones entre sujetos y objetos de la cultura. Las perspectivas educativas de la creatividad deberán atender a esta complejidad generando contextos donde se propicie interacciones con diferentes personas, conocimientos y objetos, en actividades curriculares y extracurriculares dentro y fuera de las aulas. (p. 145)

Este referente lleva a considerar que la potenciación del pensamiento creativo se ha de dar en competencias para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje; por tal motivo, esta investigación estuvo orientada a fortalecer el pensamiento creativo a través del cuento como recurso didáctico, ya que estimula la imaginación, da posibilidad al niño de adelantarse a la realidad a partir de sus fantasías, lo cual genera la necesidad latente de diseñar estrategias didácticas que apunten a la potenciación del pensamiento creativo de los estudiantes, utilizando diversidad de recursos como el cuento.

En igual grado de importancia, se toma como referencia el trabajo de Uriña (2014), del cual se rescata dos aspectos valiosos para el trabajo actual: se parte de las categorías de pensamiento creativo y aprendizaje, donde la categoría intermedia es lengua castellana, ya que mediante ésta se implementará nuevas estrategias didácticas. Se evidenció similitudes en las palabras claves utilizadas, lo que será de mucho valor a la hora de hacer nuevas propuestas y la construcción de conocimiento pedagógico y didáctico.

La creatividad es el resultado de la estimulación de los procesos de pensamiento; es decir, depende de los procesos sociales, cognitivos de cada individuo. En este sentido, los estudios de Finke, Ward y Smith (1996; 1997) son de gran apoyo para el presente, ya que se busca caracterizar uno de los procesos cognitivos que dan lugar a la creatividad; afirman que los procesos cognitivos creativos se dan en dos fases: la generativa y la exploratoria.

Por su parte, Méndez y Ghitis (2015), en un estudio cualitativo, de tipo descriptivo, buscaron caracterizar la transferencia analógica en los relatos de ficción escritos por los estudiantes de siete y ocho años de edad participantes en el mismo, lo que les permitió concluir que "la educación es el vehículo pertinente y adecuado para el desarrollo de la capacidad creadora en niños y niñas" (p. 143), razón por la cual, no es difícil identificar los aportes sobre el pensamiento creativo y la estimulación del desarrollo cognitivo que ha ofrecido a esta nascente investigación, orientada a dar solución a una problemática similar: la falta de estimulación del pensamiento creativo en el aula.

En consecuencia, es necesario plantear estrategias didácticas innovadoras que garanticen la estimulación y motivación de los estudiantes en la construcción de nuevos conocimientos desde las diferentes áreas, como el arte, el cuento, el desarrollo cognitivo, el cuento y las habilidades intelectuales del pensamiento. En esta ocasión, el enfoque está en el cuento corto, por considerarse una estrategia didáctica de gran eficacia para potenciar el desarrollo del pensamiento creativo en los estudiantes de la Institución Juan Ramón de Ibirico.

Siguiendo a Chomsky (Barón y Müller, 2014), son muchos los procesos que permiten estimular el pensamiento creativo para la comprensión y despliegue del desarrollo cognitivo de los niños en los primeros años escolares, donde empiezan a estructurar su pensamiento y lenguaje; esto es, a mayor estimulación del pensamiento, mayor creatividad de su parte.

Entre la variedad de investigaciones sobre las categorías de aprendizaje, creatividad y pensamiento creativo, también ocupa un lugar destacado el trabajo de Cerrada, Arismendi y Puerta (2013), que tuvo por finalidad, ofrecer una serie de actividades pedagógicas que contemplan el cuento infantil venezolano como un recurso didáctico para desarrollar el pensamiento creativo en niños de la primera etapa de educación básica. El estudio se enmarcó en el enfoque o investigación cualitativa; su fin principal fue ofrecer al docente, un recurso que lograra estimular el pensamiento creativo en los niños.

Existe un nexo muy significativo entre los cuentos y el desarrollo del pensamiento creativo, ya que la lectura abarca todo un arsenal que comprende aspectos afectivos, psicológicos y cognitivos. Las actividades a partir de cuentos contribuyen a fortalecer en el niño la adquisición de nuevos vocablos y el ensanchamiento de su campo lingüístico, lo cual es un hito muy importante para la creatividad verbal, además de potenciar la actitud crítica ante diferentes aspectos de la vida, especialmente en la búsqueda de diferentes soluciones ante un problema determinado, convirtiéndose en una herramienta fundamental en el área de lengua castellana, ya que permite el desarrollo de la creatividad.

Durante el recorrido de la revisión bibliográfica, documentos e investigaciones que pudieran dar soporte a este trabajo, también se halló material en el contexto nacional, como el propuesto por Lara (2012), quien expone que en la década de 1970 y 1980 se genera un gran interés por promover un aprendizaje de calidad y efectividad, conducente al desarrollo de habilidades de pensamiento y estimulación de la creatividad. El interés surge a partir de la pérdida de significado de aprendizajes memorísticos y repetitivos, atribuyendo mayor importancia a cómo aprender a pensar y desarrollar la creatividad, como habilidades aprehensibles y modificables:

Partiendo del supuesto de que la educación debe tener como parte importante de sus objetivos, la estimulación del pensamiento creativo y el desarrollo de habilidades cognitivas en todos los niveles de enseñanza, el propósito del presente artículo, es orientar la reflexión hacia el análisis de las diversas teorías relacionadas con el desarrollo de las habilidades de pensamiento y la creatividad. Se hace una revisión de las concepciones más relevantes en el tiempo, desde los pioneros de las teorías del desarrollo cognitivo hasta las nuevas posturas en esta temática.

Metodológicamente, se hace una revisión teórica diacrónica con apoyo del análisis documental y fuentes directas relacionadas con la temática del artículo. Se aborda la teoría de la modificabilidad cognitiva de Feuerstein, filosofía para niños de Lipman, inteligencias múltiples de Gardner, pensamiento divergente

de De Bono, con el fin de que los lectores del presente artículo, especialmente estudiantes y profesores de todos los niveles de educación, reflexionen acerca de las posibilidades de generar propuestas educativas, promotoras del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y creativo en sus estudiantes. (p. 85)

Con relación a los referentes teóricos y conceptuales, mediante una exhaustiva revisión bibliográfica, se pretende abordar los diferentes aportes y conceptualizaciones sobre la creatividad; de ahí que se puede evidenciar diferentes apreciaciones, que permiten comprender que, estimular la creatividad en los estudiantes puede involucrar diferentes competencias cognitivas o áreas de aprendizaje del estudiante como la música, el arte, la lectura, el teatro, siendo en esta ocasión de especial interés, el cuento, como una de las estrategias que lleva al desarrollo de la creatividad.

Por otro lado, el pensamiento creativo es uno de los aspectos determinantes para cumplir los criterios de calidad de todo proyecto de investigación en la construcción de nuevos conceptos o fundamentos teóricos, a partir de estudios previos que soporten el trabajo de investigación. Esto requiere una revisión bibliográfica de diferentes postulados, así como la construcción de conocimientos científicos, como resultados del trabajo en desarrollo.

Así, el pensamiento creativo se podría definir como la capacidad de una persona para dar respuestas a problemas desde diferentes perspectivas; construye nuevas ideas originales y a la hora de elaborar algún tipo de proyecto, es innovador. El pensamiento lateral o creativo es la serie de operaciones mentales, estrategias y representaciones que alguien usa en su experiencia de mundo, en razón de capturar situaciones, fenómenos y objetos de conocimientos como unidades complejas y desde diversas dimensiones (Lamb, Annetta y Vallett, 2015).

Para pensar de esta manera, las personas deben desarrollar habilidades analógicas, de generación de ideas, evaluación y toma de decisiones, entre otras. Los actos mentales que requieren esta facultad no están limitados al terreno intelectual, racional, consciente; también movilizan funciones psíquicas como la

percepción, los sentimientos, las emociones, la motivación la imaginación, la sensibilidad (Alvarado, 2007).

Siguiendo esta línea, se puede plantear que el área de lengua castellana es la ajustada para llevar a las aulas, nuevas estrategias pedagógicas que desarrollen las habilidades del pensamiento creativo; aquí se rescatará técnicas como las representaciones mímicas, donde los estudiantes aprenderán a identificar las emociones en los demás; el género lírico representa la expresión de sentimientos y emociones; el género literario, la construcción de nuevas narraciones, a establecer una relación entre la categoría del pensamiento creativo y el área de lengua castellana. Se podría decir que, para que los estudiantes adquieran las competencias propias del área, se requiere de una estimulación del pensamiento creativo mediante los desempeños de comprensión durante las actividades.

Si el docente del siglo XXI orienta su trabajo hacia la nueva sociedad de las tecnologías y el conocimiento como estrategia para responder a las necesidades del actual sistema de globalización, entonces su prioridad será comprender la interdependencia que existe entre los conceptos de pensamiento creativo, educación y habilidades del aprendizaje; esto permitirá adquirir las herramientas y la motivación para llevar estrategias pedagógicas al aula, que orienten al estudiante al empoderamiento de sus propios proyectos; es decir, el educando adquiere las destrezas para ser actor y autor, en todas las dimensiones de su vida.

De otro lado, Amabile (1983; 1996) propone tres componentes que contribuyen al desarrollo del pensamiento creativo: las habilidades en un área determinada, las habilidades creativas y la motivación de la persona hacia las actividades. Para ello, diseña un modelo para la intervención en cuanto a la variable de la creatividad mediante cinco fases, que son: presentación del problema, preparación, generación de propuestas, evaluación de las propuestas y, resultados.

En correspondencia, la creatividad desde algunos estudios antropológicos y sociológicos puede ser inferida como que, todos los seres humanos son creativos y pueden ser

potenciales genios; la tarea de las instituciones educativas es potenciar esas habilidades y descubrir sus intereses y motivaciones para que, posteriormente, puedan transferir sus habilidades a cada una de las situaciones que se les presente en su vida diaria.

Según Torrance (1977),

la creatividad y la invención con fuerza de adaptación es a las que quizás, se ha prestado muy poca atención en relación con los problemas de supervivencia y entrenamiento para supervivencia. Los sobrevivientes exitosos describen muchas conductas creativas e imaginativas que no sólo les resolvieron problemas inmediatos, sino que al parecer les aportaron energía renovada para la adaptación continua. (p. 69)

Siguiendo sus aportes, se puede afirmar que las personas que desarrollan su potencial creativo son las que llegan a tener mayor probabilidad de alcanzar el éxito, pues el pensamiento creativo les permitirá plantear diversas soluciones ante las situaciones adversas. Así, las escuelas y colegios de hoy deben preocuparse por enseñar a los estudiantes a pensar, para que sean "hombres y mujeres que sepan adaptarse al cambio y sepan mantener su cordura, en esta época de movimiento constante. Éste es el desafío creador que se plantea a la educación" (p. 14).

Desde una perspectiva humanista, la creatividad puede definirse como la manifestación de fuerzas psicológicas, emocionales, espirituales, intelectuales y sociales que, integradas, pueden llevar al individuo a exteriorizar de diferentes formas sus deseos intrínsecos. Es aquí donde el docente cumple una función importante como agente transformador de la sociedad, pues de sus estrategias dependerá el despertar de nuevos creadores, científicos, líderes; en otras palabras, el docente tiene en sus manos el desarrollo de la creatividad de sus alumnos o, por el contrario, de reprimirla.

Desde la perspectiva sociológica, la creatividad se aprende, se desarrolla y se estimula en el ser humano; en cierta manera, depende de factores externos; siendo así, el docente tiene una alta posibilidad de formar ciudadanos creativos, siempre que siga una línea de

práctica pedagógica orientada a la innovación, remplazando el viejo sistema de solo transmisión y repetición de conceptos de forma mecánica y sistemática. Descubrir es ver lo mismo que ve todo el mundo, pero pensando de otra manera.

Según Boden (citado por Puche, 1997) la creatividad "es la capacidad para hacer emerger una genialidad, donde antes no había registro de ella" (p. 14); no es una capacidad aislada de ella; tampoco especial; es un aspecto de inteligencia general que de por sí, incluye diversas capacidades como son: darse cuenta de, recordar, ver, hablar, clasificar, asociar, comparar, evaluar, realizar introspección.

De acuerdo con este planteamiento, puede surgir un nuevo concepto al establecer una relación de la teoría del aprendizaje significativo, afirmando que el pensamiento creativo es un proceso psíquico mental que le permite al individuo crear nuevas ideas, proyectos e iniciativas desde sus experiencias previas. Bajo este entendimiento, los retos de la educación moderna están en centrar los procesos pedagógicos en el desarrollo del pensamiento creativo, crítico e innovador dentro de las aulas, para que pueda trascender a nuevos contextos del sistema social económico, partiendo de la idea de que el desarrollo de un país se conoce por el progreso intelectual y científico de sus habitantes, para llegar a un desarrollo económico, tecnológico y cultural.

En este proceso de construcción conceptual y de diálogos con diferentes autores, se busca llegar a un consenso para la implementación de estrategias didácticas y pedagógicas que puedan llenar las falencias presentes en las aulas y, fortalecer así las habilidades del aprendizaje a partir de las diferentes perspectivas y avanzar en la construcción epistemológica sobre el pensamiento creativo y las habilidades del aprendizaje, a través del área de lengua castellana. Se debe empezar por mirar a los estudiantes de manera individual, identificar sus aptitudes, motivaciones e intereses durante sus desempeños, teniendo en cuenta, como lo plantean los autores hasta aquí citados, estimular la creatividad desde la integralidad del ser como tal.

Otro aspecto relevante fue el considerado por De Bono (1994):

[...] la percepción humana funciona como un sistema autoorganizado. Estos sistemas requieren creatividad y también provocación. El pensamiento creativo interesa mucho más hoy que hace 25 años. [...] Se habla muchísimo de la importancia fundamental de la creatividad, pero, según mi experiencia, tanta charla no siempre va acompañada de un esfuerzo serio por usar la creatividad.

Considero el pensamiento creativo (o pensamiento lateral) como un tipo especial de control de la información y creo que debería ocupar un lugar junto a otros métodos: las matemáticas, el análisis lógico, la simulación por ordenador, etcétera. No es necesario ver nada místico en esto. Una persona que se sienta a trabajar con la intención consciente de generar una idea en determinado campo y luego procede a usar sistemáticamente la técnica del pensamiento lateral, debería considerarse un hecho corriente, que expresara el estado normal de las cosas. (p. 6/9)

En cierto sentido, para que una idea se considere como novedosa e innovadora, deberá cumplir un aspecto fundamental, que es el de aportar un valor; de lo contrario, dejaría de ser algo creativo. Según De Bono (1994) "solo es valioso aquello que se puede explicar con algún tipo de lógica a posteriori" (p. 7); por eso le debemos el concepto de 'pensamiento lateral', para distinguirlo del pensamiento lógico, que él llama 'pensamiento vertical'.

Por otro lado, Gardner (2001) expone que la creatividad no depende exclusivamente de la inteligencia, sino que también se encuentra relacionada con aspectos propios de la personalidad del individuo y otras dimensiones del ser humano y su contexto. Es decir, la creatividad o el pensamiento creativo no corresponden a una cualidad inherente al cerebro. Para este autor, la creatividad está marcada por la interacción de tres aspectos fundamentales: sus competencias y valores; los espacios que le permiten estudiar y dominar su contexto cultural y los juicios emitidos por el campo que considera como competente dentro de una cultura.

Haciendo una interpretación de este enunciado, se puede afirmar que la creatividad no está

marcada por componentes genéticos, sino que surge a partir de las circunstancias, por la forma como se ha estructurado la personalidad del individuo y como éste se desenvuelve en su contexto, lo que indicaría que la creatividad se encuentra determinada por una multicausalidad de factores, incluyendo el entorno cultural y el control y el dominio del espacio del individuo. Sefchovich y Waisburd (citados por Guilera, 2011) asumen una posición diferente frente a la creatividad, afirmando que ésta es innata en el ser humano; la persona creativa nace con esta predisposición genética, pero, como afirma Gardner, ésta puede ser influenciada por el entorno social, incluyendo aquellos entornos educativos donde los profesores son de metodología tradicional y los estudiantes no requieren echar mano de ideas o propuestas nuevas.

Siguiendo las posturas de autores antes mencionado, se puede pensar que si es posible que el ser humano nace con una predisposición genética que los hace tener una mente creativa, recordando que algunos estudios han mostrado que la creatividad es el resultado de la interacción entre el hemisferio izquierdo y el derecho, de la combinación de la capacidad analítica con la intuitiva y la racional con la imaginativa (Bracos, 2021). Para Esquivias y Muria (2001), el entorno, el contexto y la sociedad cumplen una función importante en el fortalecimiento de la creatividad del ser humano. No cabe duda que en algunos grupos de estudiantes hay dificultades en los procesos de aprendizaje; sin embargo, algunos estudios han mostrado que estos tienen su origen en la forma como son empleadas las habilidades del pensamiento creativo y reflexión (Gómez, Amestoy, Ayala, Yentzen, Morcillo, Alcahud, Chibas, Ortiz, Mentruyt, López, Betancourt, Casillas, Soriano, Carmona, López, Chueque, Del Valle, González, Vivas et al., 2005). A continuación, se expone algunas formas de cómo se puede establecer procesos para el fomento de la creatividad en el aula, especialmente con grupos de primaria.

En referencia al cuento, la Real Academia de la Lengua Española lo define como un relato, generalmente indiscreto, de un suceso, una relación, de palabra o por escrito, falso o de pura invención. Por otro lado, se afirma que el cuento es una narración corta y sencilla acerca de un suceso real o imaginario que, de forma amena y artística, se puede manifestar escrita u

oralmente. La palabra 'cuento' se emplea para designar diversas clases de narraciones breves, como el relato fantástico, el cuento infantil o el cuento folclórico o tradicional. Los cuentos más antiguos surgieron en Egipto, alrededor del año 2000 a.C. También cabe destacar las fábulas del griego Esopo (de carácter moralizante) y los escritos de los romanos Lucio Apuleyo y Ovidio, cuyos temas consistían en temas griegos y orientales con elementos fantásticos y mágicos (Maya, 2015).

Para Alvarado (2007),

El cuento, en definitiva, es una acción que tiene como base la letra, que funciona como red y obliga, al lector-personaje capturado, a penetrar (se) en la historia y erigirse en una función paralela de lector y personaje. El cuento obliga, seduce y conduce; el lector, al interpretar, se deja conducir. (p. 101)

Para Duarte (2008):

Un cuento es una narración ficticia que se caracteriza especialmente por su brevedad. Así, la extensión del cuento debe ser tal que permita completar su lectura sin mediar interrupciones. Esta podría considerarse una de sus principales diferencias con la novela, aunque las delimitaciones siempre fueron problemáticas, en particular con el caso de las novelas breves. (párr. 1).

La lectura, la escritura y la comunicación forman parte de los procesos de formación del ser humano y contribuyen al desarrollo de las habilidades, competencias y destrezas que puede adquirir el ser humano y que son necesarias para la adaptación a la nueva sociedad de conocimiento y la resolución de conflictos. En este sentido, el cuento se convierte en un recurso pedagógico determinante para el alcance de las metas de aprendizaje y potenciación de la creatividad, elementos necesarios en cada una de las áreas o asignaturas.

Así mismo, Pérez et al. (2013) sostienen que:

el cuento nos permite trabajar de forma interdisciplinar; enseñar ciencias naturales no significa únicamente enseñar flora, fauna, o medios de transporte o cualquier otro contenido de manera exclusivamente teórica, sino que esta actividad puede variar de muchas maneras. Por tanto, es conveniente

que la enseñanza de la asignatura de Conocimiento del medio se nutra de diversos recursos, entre los cuales se puede encontrar el cuento. Además, esta herramienta es muy adecuada para la Educación Primaria, pues en ella muchos niños viven inmersos en su mundo imaginativo y esto les permite adentrarse en los cuentos, identificarse con los personajes y, de esta manera, aprender muchos contenidos nuevos. (p. 4)

Con respecto a las estrategias didácticas, éstas son un conjunto de pasos que el docente diseña a la hora de llevar el conocimiento al aula, con el fin de facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, para que el estudiante adquiera el conocimiento de manera intencional o consciente. Es decir, utilizarlas como una herramienta facilitadora para que el proceso de aprendizaje sea significativo, mientras el alumno aprende a solucionar problemas y demandas académicas. Las estrategias de enseñanza se caracterizan por su intencionalidad; por tanto, deben seguir una secuencia, una estructura y unos objetivos definidos.

2. Metodología

Este proyecto se enmarca dentro la línea de investigación Formación y prácticas pedagógicas y fue realizado en tres etapas: la primera fase fue de exploración y diagnóstico de la situación problema; la segunda, de aplicación de instrumentos y, la tercera, de análisis e interpretación y ejecución de resultados. El enfoque fue cualitativo, teniendo en cuenta que se requirió unas técnicas e instrumentos como la observación, que permitieron analizar y describir la realidad en cuanto a la didáctica utilizada para el desarrollo del pensamiento creativo de los estudiantes del grado tercero; además, se utilizó un paradigma interpretativo con corte descriptivo y, como estrategia de ejecución de actividades, se hizo uso del cuento como recurso didáctico.

El paradigma interpretativo permitió la construcción de teorías configuradas desde la práctica mediante el método etnográfico. Este método, según Pérez (1994), suele trabajar bajo el enfoque cualitativo, que conlleva la comprensión de la realidad, considera que el conocimiento no es neutral sino relativo a los significados de los sujetos en interacción mutua

y tiene pleno sentido en la cultura y en las peculiaridades de la cotidianidad del fenómeno educativo. Este enfoque se interesa por los significados e intenciones de las acciones humanas dentro de contextos específicos.

Para Denzin (1989), las personas analizan las interpretaciones que hacen del mundo que les rodea y de su relación con él; su objetivo es lograr imágenes multifacéticas del fenómeno que hay que estudiar, tal como se manifiesta en las distintas situaciones educativas y contextos implicados. Desde esta perspectiva, se contempla el mundo subjetivo de la experiencia humana. "El investigador cualitativo intenta penetrar en el interior de las personas y entenderlas desde dentro" (Valencia, 2008, p. 3). Es decir, este enfoque permitió identificar diversas situaciones presentes en las formas de llevar el conocimiento al aula, así como la interpretación que los propios sujetos hacen de su realidad educativa, con la cual se puede apuntar al planteamiento de diversas alternativas de solución a la problemática, desde la flexibilidad de una realidad construida por los propios docentes.

Por las características de la investigación, fue necesario optar por el método etnográfico, en consideración a que se orienta a interpretar significados relacionados con formas de convivencia de grupos y comunidades de estudio (Martínez, 2009), debido a que es una rama de la antropología que estudia descriptivamente las culturas.

De ahí que, la aplicación del método etnográfico en este proyecto fue importante, por cuanto permitió analizar y describir las costumbres, creencias, prácticas sociales, representaciones sociales, religiosas, conocimientos y comportamientos de las personas que nos proporcionaron la información requerida. Según Opazo, Reyes, Rivas y Vásquez (2011), "el objetivo de un estudio etnográfico es crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado, pero su intención y mira más lejana es contribuir en la comprensión de sectores o grupos poblacionales más amplios que tienen características similares" (párr. 7).

Los principios de este método permitieron una descripción completa del grupo de estudiantes de tercer grado, utilizando diversas fuentes de información, en donde las investigadoras hicieron parte activa en el trabajo de campo, mediante

la técnica de la observación participante, como característica de los estudios etnográficos. A través de la observación se realizó un análisis descriptivo de los niveles de pensamiento creativo y la forma como los estudiantes de tercero de primaria responden positivamente a la creación y lecturas de cuento, poniendo a volar su imaginación. Para la recolección de la información se utilizó fichas donde se consignó cada una de las acciones ejecutadas por ellos durante el desarrollo de las actividades.

El procedimiento para llevar a cabo esta investigación fue mediante un conjunto de técnicas e instrumentos de recolección de datos como: la observación y el análisis, bajo el enfoque de investigación cualitativa con corte descriptivo, por ser ésta la metodología que puede llevar a una aproximación de la realidad. En cuanto a la unidad de análisis, estuvo compuesta por 88 niños del grado tercero jornada de la mañana, sede Juan Ramón de Ibirico; y en la unidad de trabajo, de ellos se tuvo en cuenta a 44 estudiantes, con edades entre los 6 y los 10 años, con características similares.

Como estrategias de recolección de información, se optó por la observación directa, que consiste en apreciar o percibir con atención todos los aspectos de la realidad inmediata y la forma como los sujetos construyen su realidad, ya que podemos observar los hechos y acontecimientos a través de nuestros sentidos. Esta técnica fue de gran utilidad, considerando que el trabajo

se realizó con un grupo del cual el investigador hace parte de la comunidad investigada. Igualmente, se tuvo en cuenta la observación participante.

Con respecto a las estrategias, se eligió el diario de campo, donde se diseñó un formato para registrar los acontecimientos, acciones y reacciones de todos los involucrados en la investigación, permitiendo hacer una amplia descripción de las diversas situaciones encontradas en cada uno de los momentos de la investigación. Otro instrumento aplicado fue la lista de cotejo, instrumento que muestra la ausencia o presencia de los aspectos que, según Guilford (1980), son determinantes para el pensamiento creativo.

3. Resultados

Una vez aplicado el instrumento, se obtuvo los siguientes resultados como muestra la Tabla 1. En el primer objetivo se identificó el nivel de pensamiento creativo de los estudiantes del grado tercero de primaria en la institución educativa seleccionada, a través de la construcción y aplicación de un instrumento, en donde los educandos intentaron escribir y dibujar una historia corta, previa orientación de los docentes, como tradicionalmente se viene haciendo en el colegio, o sea la clase magistral:

Tabla 1
Resultados

Estudiante 1				
Aspectos de los cuentos	Presente	A medias	Ausente	Observaciones
Originalidad	19	24	1	19 de los 44 estudiantes poseen la habilidad de la originalidad
Fluidez	6	37	1	6 de los 44 estudiantes presentan la habilidad de la fluidez en la actividad realizada
Flexibilidad	11	32	1	11 de los 44 estudiantes presentan flexibilidad en sus actividades.

En la Tabla 1 se puede observar que 19 estudiantes, que representan el 43 %, tienen originalidad en los ejercicios realizados para medir el nivel de pensamiento creativo; tan solo el 13 %, es decir, presentan la capacidad de fluidez; y, el 25 %, 11 estudiantes, evidencian flexibilidad en la actividad propuesta, lo que significa que existe falencia en el proceso de aprendizaje en su pensamiento creativo; por lo tanto, se propone como aporte a la disminución del problema, la implementación de un programa didáctico para potenciar la creatividad a través del cuento corto.

Para el segundo objetivo específico, se propuso diseñar un programa didáctico para potenciar la creatividad en los alumnos de 3° de primaria; la actividad se desarrolló a través de momentos importantes como los siguientes: el primero, llamado 'Teórico didáctico', en donde el docente explicó conceptual y teóricamente, de manera sencilla, el cuento corto, las características y sus partes. El segundo momento, nombrado 'Creativo', en donde los alumnos, con material

didáctico (papel, lápiz, colores y otros), se dieron a la aventura de escribir un cuento de tema libre.

Una vez desarrollado el programa didáctico, los estudiantes mostraron mayor facilidad en la construcción de cuentos con argumentos propios; se pudo observar que utilizar el cuento corto como estrategia para la potenciación del pensamiento creativo, es una herramienta que permite el desarrollo de cada uno de los elementos planteados por Guilford (1980) y que componen la creatividad. Expertos como él, argumentan que, para evaluar el proceso creativo, se debe observar las siguientes habilidades o indicadores centrales: la fluidez, la flexibilidad y la originalidad. Con estas recomendaciones, se diseñó un instrumento para valorar la potenciación de la creatividad en los niños, compuesto por estas habilidades en la creación de sus cuentos cortos.

A continuación, se presenta el cuadro de capacidades propuesto por Guilford (1980).

Tabla 2

Capacidades

Capacidades Fundamentales	Rasgos	Capacidades Específicas
Pensamiento Creativo	Originalidad	Produce, sintetiza, construye, diseña, elabora, géneros Intuye, percibe, tiene expectativas, predice, interpreta, observa
	Fluidez imaginativa	Imagina, inventa, reproduce, diagrama, recrea
	Fluidez Asociativa	Conecta, asocia, relaciona, discrimina, selecciona
	Fluidez analógica	Relaciona, reproduce, descubre, integra
	Fluidez Profundidad de pensamiento	Explora, abstrae, infiere investigaciones
	Fluidez verbal	Comunica, elabora
	Fluidez figurativa	Extrapolación de Representantes
	Flexibilidad adaptativa	Contextualización, adaptación
	Sensibilidad a los problemas	Identificación, interpretación

Fuente: Guilford (1980).

El propósito del tercer objetivo tuvo como meta, valorar la potenciación de la creatividad de los estudiantes de 3° de primaria, a través de los cuentos cortos escritos por ellos. Para su alcance, se diseñó un instrumento de evaluación sustentado en tres elementos esenciales: la originalidad, la fluidez y la flexibilidad (Guilford, 1980); una vez aplicado, se logró los resultados que se aprecian en la Tabla 3.

Tabla 3

Valoración de resultados

Aspectos	Estudiante			Observaciones
	Presente	A medias	Ausente	
Originalidad	25	19	0	Los estudiantes, en la creación de sus cuentos cortos, incrementaron su creatividad de manera significativa.
Fluidez	41	3	0	
Flexibilidad	44	0	0	

En la Tabla 3 podemos apreciar que 25 de los 44 estudiantes, es decir el 56,8 %, se destacaron por escribir y dibujar cuentos cortos originales, por cuanto fueron capaces de construir, diseñar, elaborar, intuir, percibir, crear expectativas, predecir e interpretar escenas en sus historias.

41 de los 44 estudiantes, esto es el 93,1 %, se destacaron por crear historias cortas con fluidez imaginativa, asociativa, analógica, verbal y figurativa. El 100 % de ellos fueron flexibles y sensibles en sus cuentos; es decir, fueron capaces de contextualizar, adaptar, identificar e interpretar escenas con personajes, dándoles funciones maleables en sus creaciones.

Los resultados anteriores, producto de la valoración de la potenciación de la creatividad de los estudiantes de tercer grado a través de los cuentos cortos escritos por ellos, permiten evidenciar el incremento de su creatividad, de manera significativa.

4. Discusión

El siguiente apartado engloba la discusión generada a partir de los hallazgos encontrados, una vez realizado el análisis de los resultados de la investigación respecto al interrogante de ¿Cómo diseñar una estrategia didáctica para potenciar el pensamiento creativo a través del cuento corto en los estudiantes del grado 3° de primaria en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento sede Juan Ramón de Ibirico? Nos centraremos en el contraste entre los antecedentes del problema, las teorías encontradas y los resultados del presente trabajo.

Teniendo en cuenta los indicadores que menciona Guilford (1980), se puede decir que la fluidez es la capacidad para dar varias o múltiples respuestas a un problema; la flexibilidad implica una capacidad básica de

adaptación en contraposición a un estilo rígido, y está referida al manejo de varias respuestas frente a una situación; la originalidad es la capacidad de emitir respuestas que, además de ser consideradas válidas, resulten nuevas, novedosas, inesperadas y que, por lo tanto, provoquen un cierto impacto o impresión. Pero para hablar de respuestas originales, su ocurrencia debe ser bajo aspectos a evaluar en el proceso creativo.

Igualmente, el análisis de los resultados muestra que todos los seres humanos nacen o contienen un potencial de creatividad, y que éste puede ser fortalecido o reprimido por el entorno del individuo o la influencia de las zonas de desarrollo próximo ya que, una vez desarrollados los talleres que componen el programa didáctico, los estudiantes mostraron

un aumento en los diferentes aspectos que marcan la creatividad. Resultados similares tuvo Dalgo (2017), quien pudo demostrar que, implementar el cuento como estrategia didáctica, permite diferenciar las expresiones del pensamiento creativo, además de que el niño empieza a discernir entre la realidad y la imaginación.

Por otro lado, en la prueba diagnóstica se pudo observar una tendencia de los estudiantes a ocultar su deseo de expresar su imaginación con libertad; mientras, una vez aplicada la intervención en el aula a través del programa didáctico, se pudo apreciar un cambio de actitud hacia la expresión, creación de cuentos y su ilustración; es decir, se cumple la teoría de Guilford (1980) cuando afirma que potenciar la creatividad requiere de estimular aspectos como flexibilidad, fluidez, elaboración y originalidad. Siguiendo estos resultados, se puede decir que Rondón (2018) tiene razón cuando sostiene que los cuentos ayudarán a los niños a vencer sus propios temores que, en algunas ocasiones, les hacen mucho daño y hasta los llevan a tomar decisiones equivocadas. Esto lleva a las investigadoras a afirmar que los cuentos son un recurso que no solo contribuye al desarrollo de creatividad, sino que también fortalece la autoestima en estudiantes, llevándolos a expresarse con mayor libertad.

De igual manera, los resultados muestran la necesidad de no aferrarse a las técnicas memorísticas y repetitivas de contenidos, sino seguir una secuencia de actividades que lleve a los alumnos a expresar sus diferentes facetas, lo cual contribuye a la potenciación del pensamiento creativo, como lo plantea Lara (2012).

Para Gardner (2001), la creatividad no depende exclusivamente de la inteligencia, sino que también se encuentra relacionada con aspectos propios de la personalidad del individuo, otras dimensiones del ser humano y su contexto. Para las investigadoras, el contexto educativo cumple una función importante en el desarrollo de la creatividad de los estudiantes, como lo demuestra el análisis de los resultados.

5. Conclusiones

El presente proyecto de grado se diseñó y ejecutó con la misión de dar respuestas al interrogante: ¿Cuáles son los niveles de pensamiento creativo que presentan los estudiantes del grado tercero de primaria de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento Sede Juan Ramón de Ibirico? En la búsqueda de respuesta, se utilizó los argumentos, como aproximaciones teóricas al concepto de creatividad, los elementos de la creatividad, instrumentos para evaluar la creatividad, el cuento corto, características y estructura de un cuento, entre otras reflexiones.

El marco metodológico fue abordado desde los lineamientos del enfoque interpretativo denominado cualitativo, dentro del cual se trabajó con el tipo de investigación descriptiva y el método etnográfico. Como resultados, se tuvo un texto en donde se diseñó una estrategia didáctica para potenciar el pensamiento creativo a través del cuento corto, con la realización de las siguientes actividades:

Respecto al primer objetivo específico, se puede afirmar que éste se alcanzó, en primer lugar, gracias a una rigurosa revisión bibliográfica que conlleva la conclusión de que el pensamiento creativo se puede estimular de diversas formas, como el cuento, la fábula, la música; por tanto, se concluye que es necesaria la adecuación y adaptación de estrategias para la estimulación del pensamiento creativo.

Respecto al segundo objetivo específico, también se logró, mediante la ejecución de un programa didáctico fundamentado en el cuento corto, como una estrategia para la potenciación del pensamiento creativo; el programa didáctico fue aplicado a los estudiantes en un ambiente natural y con la aportación de estímulos para el florecimiento de la creatividad; a partir de esto, se pudo concluir o afirmar que la creatividad en el ser humano es un componente innato y que puede ser fortalecido por el medio circundante donde se desenvuelve o, por el contrario, puede opacarse por eventos como la inseguridad o la falta de autoconfianza, que lleven al estudiante a que no desarrolle su potencial creativo.

Como respuesta al alcance del tercer objetivo específico, asimismo se puede decir que se logró, mediante la realización de lecturas, creación y recreación de cuentos cortos, donde

los estudiantes mostraron mayor fluidez, flexibilidad, originalidad para la construcción de cuentos, evidenciando historias breves con estructura central, ubicadas en el tiempo y espacio, creando personajes protagónicos y secundarios.

Los anteriores resultados son una muestra significativa de la potenciación de la creatividad de los alumnos de 3° grado de primaria, a través de la escritura de cuentos cortos, mejorando sustancialmente los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica realizada el 26 de febrero de 2020.

6. Recomendaciones

A los docentes del área de literatura infantil, llevar a cabo procesos de autoformación para ser más innovadores y creativos a la hora de

orientar e incentivar la escritura de cuentos; una muestra representativa es este caso, en donde se pudo diseñar de manera sencilla y eficaz una estrategia didáctica para potenciar la creatividad en los niños y niñas de tercero de primaria.

A las instituciones, facilitar las herramientas y los espacios para que los estudiantes y docentes puedan llevar al aula actividades innovadoras, además de articular el área de artística con las otras áreas, ya que ésta es determinante para que los estudiantes hagan manifiesta su imaginación.

7. Conflicto de intereses

Los autores de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses del trabajo presentado.

Referencias

- Alvarado, O. (2007). El relato perfecto: teoría del cuento en Horacio Quiroga. *Revista Espiga*, (14-15), 99-110.
- Amabile, T.M. (1983). The social psychology of creativity: a componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 357-376
- Amabile, T.M. (1996). *Creativity in context*. West View Press.
- Barón, L. y Müller, O. (2014). La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del inicio a la actualidad. *Lenguaje*, 42(2), 417-442.
- Benítez, F.J., Bastidas, J.M. y Betancourth, S. (2013). Incidencia del pensamiento creativo en la convivencia escolar. *Tesis Psicológica*, 8(1), 144-161.
- Bracos, D. (2021). Creatividad y hemisferios cerebrales son conceptos relacionados. <https://www.ondho.com/creatividad-y-hemisferios-cerebrales-son-conceptos-relacionados/>
- Cerrada, F., Arismendi, B. y Puerta, M. (2013). El cuento infantil venezolano, un recurso didáctico para desarrollar el pensamiento creativo en niños de la primera etapa de educación básica. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, (57), 339-344.
- Dalgo, M.C. (2017). *El cuento infantil en el desarrollo del pensamiento creativo de los niños del Centro Educativo Infantil María Guerrero Vásquez, Cantón Chambo, provincia del Chimborazo, durante el año lectivo 2015-2016* (Trabajo de Grado). Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador. <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/3680/1/UNACH-FCEHT-TG-E.PARV-2017-000039.pdf>
- De Bono, E. (1994). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Editorial Paidós.
- Denzin, N. (1989): *La investigación*. McGraw - Hill
- Duarte, G. (2008). Definición ABC. <https://www.definicionabc.com/general/cuento.php>
- Elisondo, R.C. (2018). Creatividad y educación: llegar con una idea. *Creatividad y sociedad, Revista de la Asociación para la Creatividad*, (27), 145-166.
- Esquivias, M.T. y Muria, I. (2001). Una evaluación de la creatividad en la educación primaria. *Revista Digital Universitaria*, 1(3).

- Finke, R., Ward, T., & Smith, S. (1996). *Creative cognition. Theory, research, and applications*. MIT Press.
- Finke, R., Ward, T., & Smith, S. (1997). *The creative cognition approach*. MIT Press.
- Gardner, H. (2001). *Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, J.W., Amestoy, M., Ayala, O.R., Yentzen, E., Morcillo, P., Alcahud, M.C., Chibas, F., Ortiz, A.L., Mentruyt, O., López, R., Betancourt, J., Casillas, M.Á., Soriano, E.M., Carmona, M.R., López, M., Chueque, M.G., Del Valle, I.O., González, C.A., Vivas, D.A., ... De la Torre, S. (2005). *Desarrollo de la creatividad*. Fondo Editorial FACHSE – UNPRG.
- Guilera, L. (2011). *Anatomía de la creatividad*. FUNDIT, Escola Superior de Disseny ESDi y Llorenç Guilera Agüera
- Guilford, J. (1980). *La creatividad*. Editorial Narcea.
- Jiménez, M. y Gordo, A. (2014). El cuento infantil: facilitador de pensamiento desde una experiencia pedagógica. *Praxis & Saber*, 5(10), 151-170. <https://doi.org/10.19053/22160159.3027>
- Lamb, R., Annetta, L. y Vallett, D. (2015). La interrelación de la creatividad, fluidez, pensamiento lateral y tecnología a la hora de diseñar juegos educativos serios en un aula de ciencias naturales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(2), 219-242.
- Lara, A. (2012). Desarrollo de habilidades de pensamiento y creatividad como potenciadores del aprendizaje. *Revista Unimar*, (59), 85-96.
- Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte de la metodología cualitativa. Métodos Hermenéuticos, Métodos Fenomenológicos, métodos Etnográficos*. Editorial Trillas.
- Maya, B. (2015). La escritura es la pintura de la voz. <http://mayaberenice.blogspot.com/2015/10/cuento-relato-generalmente-indiscreto.html>
- Méndez, M.A. y Ghitis, T. (2015). La creatividad: un proceso cognitivo, pilar de la educación. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 143-155.
- Opazo, Y., Reyes, Y., Rivas, N. y Vásquez, C. (2011). ¿Qué es la etnografía? <http://licentiare.blogspot.com/2012/11/etnografia.html>
- Pérez, D., Pérez, A.I. y Sánchez, R. (2013). El cuento como recurso educativo. *3 ciencias, Revista de investigación*, 1-29.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Editorial La Muralla S.A.
- Puche, R. (1997). Mente / creativa / mente / investigativa / mente. *Nómada* (7), 10-19.
- Rondón, F.E. (2018). Beneficios de leer cuentos a nuestros niños. *Educere*, 22(71), 193-196.
- Torrance, E.P. (1977). *Educación y Capacidad creativa*. Editorial Marova.
- Uriña, G.I. (2014). *Creatividad y su incidencia en el proceso enseñanza aprendizaje en los estudiantes de Educación Básica media de la Escuela 'Isidro Ayora' del Cantón El Empalme, Provincia del Guayas* [(Trabajo de Grado). Universidad Técnica de Babahoyo. <http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/1595>
- Valencia, W.G. (2008). *El conocimiento científico en la investigación cualitativa, como construcción epistemológica de la educación física*. Universidad de Antioquia.

Contribución:

Delcy Cecilia Martínez Calderón y Ledys Esther Querales Torres: elaboración de la introducción, la metodología, los resultados, normas de citación, referentes bibliográficos.

Gustavo Adolfo González Roys: revisión de los referentes bibliográficos, conclusiones y recomendaciones y de la aplicación de las normas de citación

ABP, estrategia pedagógica que contribuye a la argumentación

Yudy Andrea Hurtado-Motta¹

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Hurtado-Motta, Y. A. (2021). ABP, estrategia pedagógica que contribuye a la argumentación. *Revista UNIMAR*, 39(2), 28-49. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-2-art2>

Fecha de recepción: 09 de abril de 2021

Fecha de revisión: 13 de mayo de 2021

Fecha de aprobación: 24 de junio de 2021

Resumen

La investigación respondió al interrogante ¿De qué manera la estrategia ABP contribuye al desarrollo de la argumentación, en los estudiantes de la media académica de la Institución Educativa Puerto Quinchana sede Villa Fátima del municipio de San Agustín, en el año 2019? Fue un estudio cualitativo, aplicado a una muestra por conveniencia de once estudiantes, orientado a comprender y profundizar el fenómeno, abordándolo desde la perspectiva de los participantes en su contexto; con enfoque socio crítico, dado que se fundamentó en el carácter autorreflexivo y consideró que el conocimiento es construido por intereses que surgen de las necesidades de los grupos. Se inscribió en la Investigación Acción, ya que hizo posible resolver problemas cotidianos mejorando prácticas concretas. Con la implementación del ABP se evidenció cambios significativos en la estructura de la argumentación escrita y en el cumplimiento de la estructura propuesta para la argumentación oral.

Palabras clave: ABP (ABP); práctica pedagógica; argumentación; argumentación escrita; argumentación oral; estudiantes de media académica.



Artículo resultado de la investigación titulada: *El Aprendizaje Basado en Problemas como Estrategia Pedagógica para el Desarrollo de la Argumentación en los Estudiantes de la Media Académica de la Institución Educativa Puerto Quinchana Sede Villa Fátima*, desarrollada desde el 15 de septiembre de 2019 hasta el 10 de marzo de 2021 en el municipio de San Agustín, departamento del Huila, Colombia.

¹ Maestrante en Pedagogía, Universidad Mariana. Politóloga, Universidad del Cauca. Docente Institución Educativa Puerto Quinchana, municipio de San Agustín, departamento del Huila. E-mail: hurtadomottayudyandrea@gmail.com

PBL, pedagogical strategy that contributes to argumentation

Abstract

The research let answer the question: in what way does the Problem-Based Learning strategy contributes to the development of argumentation, in the tenth and eleventh-grade students from Puerto Quinchana Educational Institution, Villa Fatima headquarters of the municipality of San Agustín, in the year 2019? It was a qualitative study, applied to a convenience sample of eleven students, oriented to understand and deepen the phenomenon taking the participant perspectives in their context; with a socio-critical approach since it was based on the self-reflective character and considered that knowledge is built by interests that arise from the needs of the groups. It enrolled in Action Research because it was possible to solve everyday problems by improving specific practices. With the implementation of the PBL, significant changes were shown in the structure of written argumentation and in compliance with the proposed structure for oral argumentation.

Keywords: Problem-Based Learning (PBL); teaching practice; argumentation; written argumentation; oral argumentation; 10° and 11° students.

ABP, estratégia pedagógica que contribui para a argumentação

Resumo

A pesquisa permitiu responder à pergunta: De que forma a estratégia da Aprendizagem Baseada em Problemas contribui para o desenvolvimento da argumentação, nos alunos do 10º e 11º anos do Instituto de Ensino de Puerto Quinchana, sede de Villa Fátima do município de San Agustín, no ano 2019? Tratou-se de um estudo qualitativo, aplicado a uma amostra de conveniência de onze alunos, orientado a compreender e aprofundar o fenômeno a partir da perspectiva dos participantes em seu contexto. Abordagem sociocrítica por se basear no caráter autorreflexivo e considerar que o conhecimento é construído por interesses que surgem das necessidades dos grupos. Inscreveu-se na Pesquisa-Ação porque era possível resolver problemas do cotidiano com o aprimoramento de práticas específicas. Com a implantação do PBL, foram evidenciadas mudanças significativas na estrutura da argumentação escrita e no atendimento à estrutura proposta para a argumentação oral.

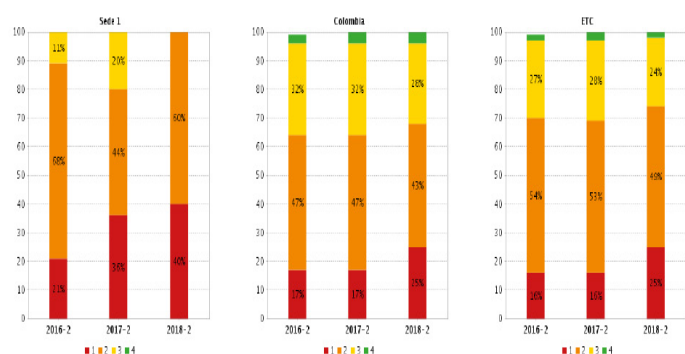
Palavras-chave: Aprendizagem baseada em problemas (ABP); prática pedagógica; argumentação; argumentação escrita; argumentação oral; alunos do 10º e 11º anos.

1. Introducción

La Institución Educativa (I.E.) Puerto Quinchana funciona en la zona rural del municipio de San Agustín en el departamento del Huila. Tiene una gran zona de influencia en el macizo colombiano; cuenta con 15 sedes que ofrecen preescolar y educación básica primaria y tres sedes para los niveles de básica secundaria y media académica. Desde el área de Ciencias sociales se identificó una problemática asociada al nivel mínimo de desempeño mostrado por la institución en los resultados de pruebas externas: de acuerdo con el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2019), en esta área los estudiantes deben desarrollar conocimientos y habilidades para comprender el entorno social y sus problemáticas. Asimismo, el ICFES (2018) ubica cuatro niveles en el desarrollo de las competencias que describen los saberes cognitivos y laborales de los estudiantes, que van de insuficiente a mínimo, pasando por satisfactorio definido como el nivel esperado y avanzado en el que se demuestra la capacidad de comparar y argumentar en contextos más complejos. La I.E. Puerto Quinchana reportó en los resultados de los años 2016, 2017 y 2018, altos porcentajes en los niveles insuficiente y mínimo, en comparación con el alcance nacional y de la entidad territorial.

Figura 1

Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño. Institución Educativa Puerto Quinchana, Colombia y Entidad Territorial Certificada (Huila). Reporte de resultados históricos del examen Saber 11 para establecimientos educativos



Fuente: ICFES (2018).

Los resultados sugirieron que los estudiantes de la I.E. deberían abordar múltiples experiencias aprendizaje para desarrollar su pensamiento social y desempeñarse como ciudadanos que participen interpretando, argumentando y proponiendo explicaciones y teorías que den cuenta de sus realidades sociales.

Por otra parte, la búsqueda de estrategias metodológicas que sean eficaces en el proceso de aprendizaje y desarrollo de competencias de los estudiantes, hace parte del quehacer docente. Al docente le corresponde identificar las necesidades educativas conforme a los contextos. Si las prácticas pedagógicas en la enseñanza de las ciencias sociales son exitosas, los estudiantes deben estar en capacidad de afrontar situaciones de la vida cotidiana, a través de la descripción, explicación, interpretación y argumentación de las mismas. De acuerdo con los planteamientos de Restrepo (2006), la habilidad de resolver problemas se relaciona con otras habilidades como la interacción social, el razonamiento crítico y la metacognición. Así mismo, von Aufschnaiter, Simon y Richardson (citados por Barros, 2014) explican que, mediante el ejercicio de la argumentación, se desarrolla el pensamiento crítico, se comprende la manera cómo aprendemos y se logra mayor apropiación de los conceptos científicos.

A partir de la problemática identificada, el trabajo de investigación se desarrolló con el propósito de fortalecer la argumentación a través del ABP (ABP), en los estudiantes de la media académica de la I.E. Puerto Quinchana sede Villa Fátima del municipio de San Agustín. Y, de esta manera, aportar en la búsqueda de estrategias metodológicas que sean eficaces en el proceso de aprendizaje y desarrollo de competencias de los estudiantes, como parte del quehacer docente. La identificación de las necesidades e intereses en cuanto a una habilidad específica en ellos, la implementación de una estrategia pedagógica fundamentada en el aprendizaje por descubrimiento y la posterior determinación del grado de alcance de la estrategia en el desarrollo de la habilidad, facilita definir el fortalecimiento de la argumentación e identificar los criterios para la elaboración de la propuesta para futuras intervenciones en el aulas de clase de educación media en contextos rurales.

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como estrategia pedagógica, responde a un conjunto de procesos mentales que son utilizados por los sujetos en situaciones de aprendizaje que facilitan la adquisición de conocimiento. En estos procesos se relaciona las características del aprendiz, del docente, de los materiales que facilitan el aprendizaje, las estrategias para la aplicación de tareas y su forma de implementación (Rodríguez, 2011). Restrepo (2006) y Rodríguez (2011) plantean que, en la mayéutica socrática y en la teoría constructivista de aprendizaje por descubrimiento y construcción, están los fundamentos del ABP, definido por Barrows y Tamblyn (citados por Barret, 2017), como el aprendizaje que resulta del proceso de trabajar hacia la comprensión de una resolución de un problema, de manera que éste se encuentra primero en el proceso de aprendizaje. Así, el ABP tiene como objetivos: el desarrollo de habilidades del pensamiento, en especial las habilidades para resolver problemas independientemente de los saberes específicos; la activación de procesos cognitivos en el estudiante, visibles en el uso de saberes previos y en la construcción de soluciones; la transferencia de metodologías de acción intelectual, debido a que se movilizan habilidades como el pensamiento crítico, la interacción social y la metacognición (Restrepo, 2006).

Por otra parte, se puede reconocer el argumento, como los elementos discursivos que son producidos cuando se debe articular o justificar pruebas que apoyen una tesis. Weston (2006) propone la composición y evaluación de argumentos de acuerdo con su clasificación, de modo que se puede determinar una estructura para argumentos cortos mediante ejemplos, por analogía, de autoridad, acerca de las causas y deductivos. Además, puede ser evaluada la forma como son usados los argumentos en la composición de textos argumentativos. A partir de estos planteamientos, la investigación adopta el esquema de argumentos de Weston (2006), para identificar los argumentos y clasificarlos según el uso que de ellos hacen los estudiantes, tanto en la construcción de texto argumentativo, como en una discusión crítica.

Así, la argumentación alude al proceso en el cual se genera el intercambio de opiniones

apoyadas en las razones o pruebas; es decir, en los argumentos. En ese sentido, Jiménez (citado por Cruz, 2015) considera que mediante la argumentación pueden ser valorados los conocimientos empíricos y de esta forma no basarse exclusivamente en argumentos teóricos, ya que se requiere evidencias que soporten las afirmaciones, y estas pueden ser razones o hechos que definan la veracidad de un enunciado. Así mismo, Kuhn (citado por Cruz, 2015) concluye que la argumentación es una herramienta que propicia el desarrollo cognitivo, el pensamiento crítico y reflexivo. Por lo tanto, se requiere generar en los sujetos, la habilidad para construir argumentos que les permitan sustentar y defender afirmaciones, propuesta que coincide con la formulación de Carrillo, Andrews, Enderle et al., Jiménez-Aleixandre y Enduran (citados por Barros, 2014), en tanto definen la argumentación como la construcción de una realidad a través del lenguaje mediante un proceso discursivo; esto es, se argumenta para provocar o resolver diferencias, para externalizar mediante el diálogo social los argumentos contruidos.

En el caso particular de la investigación, se asumió la argumentación desde la perspectiva pragmatialéctica. De acuerdo con Cruz (2015), la pragmática es entendida como la disciplina que aborda la dinámica de los enunciados conforme al contexto en que sean usados, y la pragmatialéctica, como el estudio de la argumentación como diálogo, que debe tener en cuenta unas reglas determinadas para el debate.

De la misma manera, desde la perspectiva de Van Eemeren y Grootendorst (citados por Sánchez, 2015) el intento de dos interlocutores por resolver una diferencia de opinión mediante el intercambio metódico en una discusión, hace referencia al aspecto dialéctico, mientras que el pragmático se relaciona con la descripción de los pasos de la discusión; por consiguiente, para estos autores, la pragmatialéctica combina aspectos descriptivos y normativos, con el objetivo de externalizar y socializar la argumentación. Así, en la teoría pragmatialéctica se identifica cuatro etapas que, idealmente, deben seguir una discusión crítica y que permitirían resolver una diferencia.

En la etapa de confrontación, los actores determinan que existe entre ellos una diferencia de opinión; en la segunda etapa o etapa de apertura, las partes deciden resolver la diferencia y para ello establecen unas reglas para el debate; la tercera etapa es la argumentativa, en la que se define los puntos de vista y se discute mediante argumentos y contraargumentos; finalmente, en la etapa de la conclusión, las partes valoran la resolución de la diferencia de opinión y qué argumentos resultaron más favorables en la discusión (Van Eemeren, citado por Sánchez, 2015). Es así como la investigación definió la estructura argumentativa presente en los actos de habla construidos por los estudiantes, de modo que se tomó como punto de referencia conceptual, la teoría de la argumentación pragmatialéctica en cuanto a las cuatro etapas de la discusión crítica.

A partir de lo expuesto, en el presente documento se reflexiona en torno a fortalecer la argumentación a través del ABP, en los estudiantes de la media académica de la I.E. Puerto Quinchana sede Villa Fátima del municipio de San Agustín, en el año 2019, cuya estructura puede abreviarse en tres fases, que corresponden a tres objetivos específicos:

- La fase I o de diagnóstico tiene como objetivo, identificar las necesidades e intereses en cuanto a la argumentación que poseen los estudiantes.
- La fase II tiene el propósito de implementar el ABP para el desarrollo de la argumentación, proceso desarrollado en siete sesiones en las cuales se tiene en cuenta las fases del ABP en el que los estudiantes, según Restrepo (2006) aprenden mediante el descubrimiento y la construcción, en la medida en que buscan la solución a una situación problema propuesta por el docente.
- Finalmente, en la fase III se determina el grado de alcance de la estrategia mediante matrices de síntesis, diseñadas a partir de la teoría pragmatialéctica de Van Eemeren y Grootendorst (citados por Sánchez, 2015); además, con base en la clasificación de la estructura argumentativa y la clasificación de los argumentos de Weston (2006).

2. Metodología

La investigación se inscribió en la línea de Formación y Práctica Pedagógica propuesta por la Maestría en Pedagogía de la Universidad Mariana, en la que se integra al investigador como sujeto reflexivo en la construcción de conocimiento mediante sus habilidades para el trabajo colaborativo. Del mismo modo, enfatiza el desarrollo y proyección profesional del educador y el acercamiento epistemológico, constructivo y reflexivo del pensamiento pedagógico (Valverde y Valverde, 2016).

En este sentido, se piensa al docente como sujeto participe en la construcción del conocimiento y en la transformación de su contexto, desde el ejercicio de su práctica pedagógica. De ahí que, en el proceso de reflexión del quehacer docente, se identificó una problemática relacionada con el desarrollo de las habilidades del pensamiento social en los estudiantes, y se abordó desde la implementación de una estrategia pedagógica innovadora. Así mismo, la investigación cumplió con el objetivo del grupo Indagar, que propone la generación de espacios de reflexión acompañados de procesos investigativos relacionados con la formación y práctica pedagógica del maestro, en los diferentes niveles educativos, posibilitando el mejoramiento de la calidad educativa, incrementando el impacto en las actividades de enseñanza y aprendizaje, y en los aspectos sociales de la educación. En este caso particular, sobre la didáctica en el área de Ciencias Sociales, en el nivel educativo media académica, contribuyendo al desarrollo de habilidades del pensamiento social.

La investigación se relacionó con el área temática 'Estrategias de enseñanza y aprendizaje', ya que se implementó la estrategia del ABP y se contribuyó al desarrollo de la argumentación en los estudiantes de la media académica de la I.E. Puerto Quinchana.

En el diseño metodológico de este estudio se estableció la secuencia que fue desarrollada para dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿De qué manera la estrategia de ABP contribuye al desarrollo de la argumentación en los estudiantes de la media académica de la Institución Educativa Puerto Quinchana sede Villa Fátima del municipio de San Agustín,

en el año 2019? Por consiguiente, se asumió el paradigma cualitativo que, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos, abordándolos desde la perspectiva de los participantes en sus contextos, elementos esenciales para esta investigación, ya que se revisó las contribuciones del ABP en el desarrollo de la habilidad del pensamiento social mencionada.

Restrepo (2006) refiere que la estrategia ABP se ha implementado en contextos de educación superior con los propósitos de desarrollar habilidades de pensamiento social, activar procesos cognitivos y transferir metodologías de acción intelectual. Dadas estas posibilidades, se dio su aplicación en un contexto de educación media académica rural.

La finalidad de la investigación cualitativa es comprender cómo experimentan, perciben, crean, modifican e interpretan los sujetos, la realidad en la que se hallan inmersos (Valverde, s.f.), lo cual conlleva interpretar la dinámica en que se da la problemática de estudio. No solo se trató de incorporar el ABP a la práctica pedagógica en el área de Ciencias Sociales, sino de profundizar en cómo se dio esta integración a través de una descripción de la forma cómo apoyan el desarrollo de la argumentación en esta área. Para tal fin, se usó técnicas cualitativas para la recolección de la información para observar a los estudiantes durante las prácticas de aula y analizar sus discursos, con miras a construir un conocimiento directo de la realidad educativa (Valverde, 2012).

Se asumió el enfoque socio crítico dado que se fundamenta en un carácter autorreflexivo y considera que el conocimiento es construido por intereses que surgen de las necesidades de los grupos. En ese sentido, la investigación partió de la identificación de necesidades e intereses de los estudiantes en cuanto a la argumentación, y pretendió capacitarlos con la estrategia. En consecuencia, el enfoque socio crítico orientó el proceso investigativo no solo en cuanto a la descripción de la problemática presentada por ellos, sino en cuanto a la valoración del apoyo de la estrategia pedagógica ABP en el desarrollo de la argumentación, de tal forma que se ofreció posibilidades de cambio a la población investigada.

A partir del enfoque socio crítico, la realidad es interpretada y transformada con miras a contribuir en la formación de individuos más críticos, más conscientes de sus propias realidades, posibilidades y alternativas, de su potencial creador e innovador (Colmenares y Piñero, 2008). Por lo tanto, se puede señalar que, en la investigación existió diálogo permanente entre el sujeto investigador (el docente) y los sujetos investigados (estudiantes), donde no hubo jerarquías, ya que todos fueron responsables de las acciones y las transformaciones generadas durante el proceso investigativo: tanto el docente en cuanto reflexionó sobre su práctica pedagógica, como los estudiantes en la medida en que desarrollaron habilidades del pensamiento social que les ofrecieron la posibilidad de estudiar, entender y buscar posibles soluciones a problemáticas sociales y se sintieron copartícipes de la construcción de su realidad. Así, se aplicó características del enfoque socio crítico, al indagar por el hecho, obtener datos y comprender la realidad en la que se inserta la investigación, además de provocar transformaciones sociales en los contextos en los que se intervino (Melero, 2011).

El presente estudio se inscribió en la Investigación Acción (I.A.), ya que fue posible resolver problemas cotidianos mejorando prácticas concretas (Hernández et al., 2014), como se ha manifestado en la descripción de la contribución del ABP en el desarrollo de la argumentación, lo que permitió alcanzar su principal objetivo, referido por Rodríguez y Valldeoriola (2009), como la transformación de la realidad, centrada en el cambio educativo y la transformación social. Para ello, la I.A. se orientó hacia la resolución de problemas mediante un proceso cíclico que fue desde la actividad reflexiva con la identificación de las necesidades e intereses en cuanto a la argumentación en los estudiantes, a la actividad transformadora con la implementación del ABP para el desarrollo de la argumentación. Del mismo modo, se dio alcance a la intencionalidad de la I.A. en la educación, al mejorar la práctica, la comprensión que de ella se tiene y los contextos en los que se realiza (Colmenares y Piñero, 2008).

En cuanto a la población y muestra, conforme a lo planteado por Creswell (citado por Hernández et al., 2014), la muestra en la investigación cualitativa es propositiva, en tanto puede tomarse conforme al criterio del investigador, quien determina en el proceso de inmersión inicial, los casos a los cuales tiene acceso. El estudio tomó una muestra por conveniencia, de modo que se facilitó la descripción, comprensión y análisis de la situación que se investigó, de modo que se tuvo una población conformada por 51 estudiantes cuyas edades oscilaron entre los 14 y 18 años de edad, pertenecientes a familias de estratos socioeconómicos 0 y 1. La Media Académica estaba distribuida en las tres sedes que hacen parte de la I.E.: el grado décimo con 30 estudiantes, de los cuales siete se encuentran ubicados en la sede Puerto Quinchana; 16 en la sede Pradera y siete en la sede Villa Fátima; en el grado undécimo 21 educandos: siete en la sede Puerto Quinchana, diez en la sede Pradera y cuatro en la sede Villa Fátima. Teniendo en cuenta esta distribución, se realizó un muestreo por conveniencia; es decir, los casos disponibles a los cuales se tuvo acceso (Hernández et al., 2014). Por lo tanto, la muestra escogida fue la Media Académica de la sede Villa Fátima con once estudiantes, dos hombres y nueve mujeres, con edades entre los 14 y 16 años.

Se hizo necesario reconocer las normas científicas, técnicas y administrativas existentes en Colombia para la investigación. Al respecto, se contempló la Resolución 8430 (Ministerio de Salud, 1993), en la cual se reglamenta los aspectos éticos de la investigación en seres humanos. El artículo octavo protege la privacidad del individuo sujeto de investigación, identificándolo solo cuando los resultados lo requieran y éste lo autorice, razón por la cual, los estudiantes no fueron identificados por sus nombres en el proceso de aplicación de los instrumentos de recolección de la información y de análisis de resultados, sino por códigos de identificación. Además, la investigación se clasificó en la categoría investigación sin riesgo, conforme al artículo decimoprimer de la resolución ya que, mediante las técnicas de recolección de la información, no se trató aspectos sensitivos de la conducta de los estudiantes. Finalmente, en acatamiento de los artículos sexto, decimocuarto y decimoquinto se

obtuvo la autorización del rector de la Institución y el Consentimiento Informado por escrito de los estudiantes y de sus representantes legales, autorizando su participación en la investigación.

Las técnicas utilizadas para la recopilación de datos: el cuestionario, el grupo de discusión, la observación participante, el texto argumentativo y el debate, para las cuales se construyó instrumentos que fueron sometidos al proceso de validación de expertos y, posteriormente, aplicados en tres fases:

- Fase I o de diagnóstico: se aplicó las técnicas de cuestionario y grupo de discusión. La primera con el propósito de determinar los saberes previos, mediante preguntas de sentido crítico relacionadas con los diferentes aspectos de la argumentación, entre ellos: las estrategias discursivas en un texto, las relaciones entre diferentes partes o enunciados de un texto, el análisis de la estructura de diferentes argumentos, identificación de enunciados que se sigue lógicamente de las tesis, diferenciación de los tipos de deducciones lógicas, y consideración de réplicas o contraejemplos de las afirmaciones que se pretende defender. La segunda técnica hizo referencia a una discusión abierta entablada en un grupo de seis a doce personas basada en una guía de preguntas; su objetivo fue obtener las visiones, actitudes, motivaciones, percepciones e ideas sobre un tema de interés a partir del diálogo entre sus participantes (Gurdián, 2010). En el caso particular del presente estudio, se dio énfasis al proceso de construcción colectiva de significados, ya que los estudiantes generaron sus percepciones sobre el mundo a partir de la interacción con otros en sus contextos. Además, mediante el grupo de discusión se buscó tener acceso al lenguaje particular y a los mundos conceptuales de los estudiantes (Fábregues, Meneses, Rodríguez y Paré, 2016).
- Fase II o de implementación de la estrategia ABP: se usó siete sesiones de dos horas, que incluyeron: organización de equipos de trabajo por afinidad de

intereses y distribución de funciones; presentación de la estrategia mediante una aproximación teórica; identificación del estado de la información; definición de la pregunta y formulación de hipótesis; consulta y síntesis de información; planteamiento de posibles soluciones; y, exposición o presentación de soluciones y del proceso. La técnica de recolección de información durante esta fase fue la observación participante, con el propósito de alcanzar una comprensión holística (Gurdián, 2010) y, de esa manera, obtener una mejor percepción del contexto y de la implementación de la estrategia pedagógica en el aula de clase. Los registros fueron realizados en un formato de observación o diario de campo.

Asimismo, como parte de la estrategia y para determinar su grado de alcance en el desarrollo de la argumentación, se implementó en la fase III, el texto argumentativo y el debate. El texto argumentativo, comprendido por Weston (2006) como "una elaboración de argumento corto o una serie de argumentos cortos vinculados entre sí por una construcción más extensa" (p. 97), de modo que se permitió la movilización de la competencia argumentativa en los estudiantes. De manera análoga, el debate como discusión formal en la que se enfrentan dos puntos de vista a partir de argumentos y contraargumentos, de acuerdo con Calderón y Sarmiento (2014), es usado en el medio académico como una herramienta pedagógica adecuada para el desarrollo de habilidades críticas, razón que justificó la pertinencia de su aplicación en la investigación.

Definidos y ajustados los instrumentos a aplicar, se procedió al trabajo de campo, referido a la recolección de la información y el resultado de aplicar el cuestionario, el grupo de discusión, la observación participante, el texto argumentativo y el debate. Los datos fueron registrados y guardados en: documentos físicos para la primera y cuarta técnica, archivo en audio para la segunda y la quinta y, notas para la tercera. Los datos, resultados de la aplicación de cada una de las técnicas, fueron transcritos en matrices, donde se efectuó, además del vaciado, la reducción de la información mediante proposiciones agrupadas. La reducción de los datos se hizo con el propósito de "expresarlos y describirlos de alguna manera para que respondan a una estructura sistemática, inteligible y significativa" (Bautista, 2011, p.188).

Luego de la reducción de la información, haciendo uso de la lógica inductiva (Valverde, 2012), se realizó la codificación abierta mediante la triangulación de las fuentes, se verificó las recurrencias, la codificación de las mismas, la asignación de códigos y, se definió las categorías inductivas. El paso a seguir fue la triangulación de las categorías inductivas con bases teóricas, de modo que se interpretara la información a partir de una narrativa que conjugara las ideas, opiniones y respuestas de los sujetos investigados, con elementos teóricos y la interpretación de la investigadora. Finalmente, el procedimiento analítico para el logro del objetivo general de la investigación, se realizó a partir de la matriz de categorías de análisis.

Tabla 1
Construcción de categorías y subcategorías

Ámbito temático	Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
ABP para el desarrollo de la argumentación	¿De qué manera la estrategia de ABP contribuye al desarrollo de la argumentación, en los estudiantes de la media académica de la I.E. Puerto Quinchana sede Villa Fátima del municipio de San Agustín, en el año 2019?	Fortalecer la argumentación a través del ABP, en los estudiantes de la media académica de la I.E. Puerto Quinchana sede Villa Fátima del municipio de San Agustín, en el año 2019.	Identificar las necesidades e intereses en cuanto a la argumentación que poseen los estudiantes de la media académica de la I.E. Puerto Quinchana sede Villa Fátima.	Necesidades e intereses en la argumentación	Argumentación Necesidades Intereses Tesis del autor Ideas principales Tipología textual Argumentos Conclusión
				Aspectos contextuales	Conectores lógicos
				Aspectos discursivos	
			Implementar el ABP para el desarrollo de la argumentación en los estudiantes de la media académica de la I.E. Puerto Quinchana sede Villa Fátima.	ABP	Presentación del problema Identificación de información Definición del enunciado del problema y construcción de un mapa mental Búsqueda personal y consolidación grupal de información Sustentación de la solución propuesta
			Determinar el grado de alcance de la estrategia del ABP en el desarrollo de la argumentación en los estudiantes de la media académica de la I.E. Puerto Quinchana sede Villa Fátima.	Argumentación escrita Argumentación oral	Estructura Argumentos Conectores lógicos

Fuente: Adaptación propia (2019).

2.1 Necesidades e intereses en la argumentación

Después de tener los resultados de la aplicación del cuestionario sobre saberes previos y el grupo de discusión, se procedió a su análisis e interpretación, categorizando y representando los datos cualitativos. Inicialmente, se aplicó una reducción de los datos, tomando solamente los más representativos de la investigación y obteniendo proposiciones agrupadas reducidas a categorías inductivas, que son las clasificaciones más básicas de conceptualización.

Por ello, se facilitó la clasificación de los datos registrados y se propició una importante simplificación. Se tuvo en cuenta la teoría para comparar la parte conceptual y práctica, con el fin de lograr un estudio más integral y correlacionado. Entonces, se construyó una tabla con los aspectos de: ámbito temático, problema de investigación, objetivos, categorías y subcategorías; luego, se seleccionó la información y se procedió a encontrar respuestas pertinentes y aquellos elementos que cumplieran con los criterios planteados.

De la mencionada codificación de la información, se obtuvo las siguientes categorías inductivas, relacionadas con el logro del primer objetivo específico: identificar las necesidades e intereses en cuanto a la argumentación que poseen los estudiantes de la media académica de la I.E. Puerto Quinchana sede Villa Fátima.

Tabla 2

Relación de las subcategorías y las categorías inductivas. Necesidades e intereses en la argumentación

Subcategoría	Categorías inductivas	Código (N° de relaciones)
Argumentación	Convencer a los pares	(CP5)
	Profundizar en el tema	(PT5)
	Explicar las ideas	(EI4)
Necesidades	Entendimiento del tema	(ET25)
	Acceso a la información	(AI14)
	Declarar ideas	(DI13)
	Soluciones Pertinentes	(SP7)
	Tratar con Pares	(TP7)
	Gusto por el tema	(GT3)
Intereses	Interés temático problemáticas sociales	(ITPS13)
	Interés temático problemáticas ambientales	(ITPA6)
	Interés didáctico medios audiovisuales	(IDMV6)
	Interés didáctico mapas conceptuales	(IDMC3)
	Interés didáctico exposiciones	(IDEX2)
	Interés didáctico consultas internet	(IDCI2)
Tesis del autor	Identifica argumentos que sustentan la tesis del texto; sin embargo, no plantea la tesis que defiende y sustenta el autor.	(IASTNPTA6)
	No identifica o plantea la tesis del autor o se confunde con otras posturas.	(NITACOP14)

Ideas principales	Identifica y plantea de manera completa y satisfactoria la idea principal propuesta por el autor.	(IPCIPA19)
	Identifica ideas secundarias que se aproximan o sustentan la idea principal en el párrafo.	(IISSIP22)
	No identifica o plantea la idea principal propuesta.	(NIIP42)
Tipología textual	Identifica de manera satisfactoria el tipo de texto de acuerdo a su intención comunicativa.	(IMSTTIC30)
	Identifica parcialmente el tipo de texto. Si bien, no lo ubica en la tipología satisfactoria, se aproxima a la intención comunicativa.	(IPTT14)
	No identifica la intención comunicativa del texto; por lo tanto, no plantea la tipología adecuada.	(NIICT11)
Argumentos	Extrae ideas del texto que no son claramente un argumento.	(EITNA7)
	No identifica los argumentos que sustentan la tesis del autor.	(NIASTA4)
Conclusiones	Identifica y plantea de manera completa y satisfactoria la conclusión a la que llega el autor.	(ICA1)
	Identifica parcialmente la conclusión del texto.	(IPCTRA5)
	La conclusión identificada solo retoma alguno de los argumentos.	(CINTA1)
	La conclusión identificada no se deriva de los argumentos presentes en el texto y no retoma la tesis propuesta por el autor.	
	No identifica la conclusión del texto	(NICT4)
Conectores lógicos	Identifica y clasifica parcialmente los conectores lógicos.	(ICPCL10)
	Identifica el uso de conectores lógicos, pero no los clasifica	(IUCLNC8)
	No identifica los conectores lógicos usados en el texto.	(NICL3)

Fuente: Adaptación propia (2020).

2.2 Implementación del ABP

Después de obtener los resultados del grupo de discusión y realizar su respectivo análisis, se determinó algunos elementos conceptuales y didácticos a tener en cuenta en el momento de diseñar un formato para la estrategia de ABP. De esta manera, se realizó la aplicación de la estrategia en siete sesiones de clase que fueron observadas, registradas en un diario de campo y sometidas a un proceso de codificación mediante proposiciones agrupadas, con el fin de hacer seguimiento a la implementación del ABP para el desarrollo de la argumentación e identificar el avance en la estrategia.

Del proceso de codificación abierta correspondiente al análisis del registro de observaciones *in situ* y *a-posteriori* contenidas en el diario de campo, se obtuvo las siguientes categorías inductivas. Al respecto se planteó su interpretación.

Tabla 3*Relación de las subcategorías y las categorías inductivas. ABP*

Subcategoría	Categorías inductivas	Código (N° de relaciones)
Organización de equipos	Temas de interés	(TI9)
	Distribución de funciones	(DF9)
	Rol de coordinador y funciones	(RCF8)
	Rol de secretario y funciones	(RSF5)
	Rol de portavoz y funciones	(RPF8)
	Acuerdos de trabajo	(AT15)
Presentación de la estrategia	Concepción del docente	(CD5)
	Concepción estudiante	(CE17)
	Secuencia ABP	(SABP17)
Identificación del estado de la información	Instrumento de recolección	(IR10)
Definición del problema	Construcción pregunta	(CP12)
	Construcción hipótesis	(CH7)
Consulta y síntesis de la información	Recursos utilizados	(RU6)
	Búsqueda de la información	(BI8)
	Percepción de la información	(PI5)
	Tratamiento de la información	(TI14)
	Estructura Mapa Conceptual	(EMC23)
Generación de soluciones	Planteamiento de soluciones reales	(PSR6)
	Instrumento planteamiento de estrategia de solución	(IPES4)
Presentación de la solución	Acuerdos para la socialización	(AS12)
	Instrumento de apoyo para la socialización	(IAS14)
	Aprobación del grupo	
		(AG4)

Fuente: Adaptación propia (2020).

2.3 Grado de alcance del ABP

Luego de la implementación de la estrategia ABP y como parte de la etapa final de la recolección de información, cada uno de los sujetos objeto de la investigación construyó un texto argumentativo en el que se desarrolló tesis relacionadas con una de las tres temáticas abordadas desde la estrategia ABP: -Sexualidad en adolescentes, -Contaminación ambiental y -Asesinato de líderes sociales. Los textos fueron analizados en la matriz para la valoración de la argumentación escrita, con base en la clasificación de la estructura argumentativa, la clasificación de los argumentos de Weston (2006) y la clasificación de conectores lógicos de Vásquez (s.f.).

El grupo investigado desarrolló un debate en el que tuvo la posibilidad de agruparse en dos equipos y discutir el tema de la minería en Colombia, a partir de la pregunta: ¿Tiene sentido que se pueda prohibir la minería en cualquier lugar? Para su ejecución, se estableció los roles de moderador y los grupos debatientes; por un lado, estudiantes que se encontraban a favor del tema propuesto y por otro, quienes se oponían al mismo. De las intervenciones realizadas en la actividad, se hizo la selección de la información en la matriz para la valoración de la argumentación oral, con base en las etapas de una discusión crítica de Van Eemeren y Grootendorst (citados por Sánchez, 2015). Así, fueron analizados los datos sintetizados en la matriz, dando cuenta de las estructuras de la argumentación oral.

Del proceso de codificación abierta correspondiente al análisis de las matrices, se obtuvo las siguientes categorías inductivas, para las cuales se propuso interpretación:

Tabla 4

Relación de las subcategorías y las categorías inductivas. Grado de alcance ABP

Subcategoría	Categorías inductivas	Código (N° de relaciones)
Estructura de la argumentación escrita	Introducción expone una tesis.	(IET9)
	Introducción, descripción de manera general de la temática en estudio.	(IDTE7)
	Desarrollo/uso de argumentos.	(DUA39)
	Expone conclusiones del texto.	(ECT7)
Argumentos	Argumento mediante ejemplos.	(AE9)
	Argumento de autoridad.	(AA9)
	Argumento acerca de las causas.	(AC20)
	Argumento deductivo.	(AD1)
Conectores lógicos	Aditivas o continuas.	(CLAC31)
	Condicionales.	(CLCN29)
	Causa y efecto.	(CLCE22)
	Orden.	(CLO15)
	Adversativa o de ruptura.	(CLAR15)
	Temporal.	(CLT13)
	Comparativas.	(CLC7)
Estructura de la argumentación oral	Confrontación.	(CF1)
	Apertura.	(AP2)
	Argumentos debate.	(AD12)
	Cierre conclusiones.	(CC2)

Fuente: Adaptación propia (2020).

3. Discusión de Resultados

El proceso de discusión de resultados se orientó a responder la pregunta de investigación: ¿De qué manera la estrategia ABP contribuye al desarrollo de la argumentación, en los estudiantes de la media académica de la I.E. Puerto Quinchana sede Villa Fátima del municipio de San Agustín, en el año 2019? En correspondencia con los objetivos, se construyó una discusión a partir de los datos obtenidos y las categorías seleccionadas. En consecuencia, se puso a prueba el fortalecimiento que el ABP pudo brindar a la argumentación. De este modo, se hizo un trabajo de análisis por medio de comparaciones del antes y del después de aplicar las etapas de la estrategia ABP.

En este sentido, de acuerdo con la investigación realizada, el ABP fortalece el desarrollo de la argumentación, demostrada no solo en los resultados finales, sino también en las planificaciones y avances del proceso. Para probarlo, se definió algunas categorías para la presentación de la discusión, las cuales se expone a continuación:

1. Funcionamiento operativo del ABP.
2. El ABP, el rol del docente, el rol del estudiante y el trabajo en equipo.
3. El ABP y su apoyo al desarrollo de la estructura argumentativa.
4. El ABP y su apoyo al desarrollo de la elocuencia del discurso.
5. El ABP y su apoyo al desarrollo de la validación de argumentos.
6. El ABP y su apoyo al desarrollo de aspectos formales de la argumentación.

3.1 Funcionamiento operativo del ABP

El ABP integrado al proceso de enseñanza y aprendizaje es clave para motivar y, por tanto, involucrar a los estudiantes en el desarrollo de la argumentación. La novedad, la diversidad de actividades y herramientas, la generación de un ambiente de aprendizaje colaborativo fueron elementos de gran valor motivacional para hacer que los estudiantes se integraran al proceso del desarrollo de la competencia argumentativa de manera proactiva. Herran (2014) halló que el ABP hace uso de pasos secuenciales que orientan el proceso del estudiante y, de esta manera, involucra competencias interpretativas y argumentativas.

Del desarrollo de las etapas del ABP dependió su alcance, en cuanto al fortalecimiento de la argumentación. De allí que, entre los principales hallazgos de la investigación se encontró las características de cada una de las etapas de la estrategia, que ayudaron en la movilización de la argumentación. En consonancia con las conclusiones de la investigación de Miranda (2011), se cumplió con la formulación del escenario ABP desde la identificación de necesidades de aprendizaje, búsqueda de información y resolución de un problema. Dentro del funcionamiento operativo se halló, en primera instancia, la organización de equipos conforme a temas de interés, que se convirtieron en temas de aprendizaje considerados relevantes y necesarios, de modo que se propició que los estudiantes tomaran responsabilidad sobre los temas particulares propuestos, ya que tuvieron la posibilidad de reflexionar sobre sus saberes previos y creencias, al igual que como fue propuesto por Savery y Duffy (1996).

En segundo lugar, de acuerdo con los hallazgos de Restrepo (2006), dentro de la organización del ABP, cobra importancia el nombramiento de un coordinador o moderador y un secretario. En la investigación, además del rol del coordinador y del secretario, fue necesario el papel del portavoz; de forma similar fue mencionado por Reyes y Reyes (2017), quienes le otorgaron a éste, la función de presentar ante el resto del grupo, las tareas realizadas.

Otro elemento que cobró importancia en el funcionamiento operativo, fue el problema. Los problemas planteados para la intervención en el aula fueron generados a partir de las necesidades e intereses

de los estudiantes, con relación a situaciones sociales, económicas, políticas o ambientales. Al respecto, Restrepo (2006) sugiere que un buen problema debe ser relevante, en la medida en que ayuda al estudiante en la comprensión de una temática del área y, a la vez, que responda a situaciones que posiblemente encuentre en la vida real. De igual forma, Pérez y Chamizo (2013) observaron que, mediante la enseñanza dentro de un contexto particular, los estudiantes generan preguntas que les permiten aprender resolviendo problemas, bajo la lógica de implementación de herramientas para mejorar la argumentación.

De otra parte, el despertar motivacional del estudiante fue acompañado por la confianza que aportaron las TIC al proceso de desarrollo de la argumentación, apoyo que se hizo notorio en la etapa de consulta y síntesis de la información, otros de los elementos del funcionamiento operativo del ABP. El uso de las TIC generó una actitud hacia la toma de iniciativa a la hora de participar tanto en la construcción de argumentos que respaldaran una solución, como a la producción de textos argumentativos y argumentos para el debate. Sastoque, Ávila y Olivares (2015) evidenciaron que los estudiantes aprendieron habilidades y competencias a partir de la incorporación de recursos tecnológicos y una situación planteada. Al respecto, Hernández (2017) encontró que las TIC han sufrido transformaciones que les han permitido convertirse en instrumentos educativos que mejoran la calidad de vida de los estudiantes, transformando las maneras de obtener, manejar e interpretar la información.

Martínez y Murillo (2014) enfatizan en que los docentes deben intervenir para el uso pertinente de las TIC, desde la planificación de la tarea y la determinación del uso específico de las herramientas tecnológicas; para ello se debe tener en cuenta el objetivo de la utilización de las distintas tecnologías, el rol del estudiante, la evaluación y el tiempo requerido. De lo contrario, las TIC no contribuyen en el aprendizaje de la argumentación.

3.2 El ABP, el rol del docente, el rol del estudiante y trabajo en equipo

Según los hallazgos de la investigación, el docente participó en la construcción del

conocimiento, ya que acompañó y supervisó cada uno de los pasos de la estrategia pedagógica, lo cual concuerda con el estudio de Arango (2016): es el docente quien guía y revisa las argumentaciones realizadas por los estudiantes que participan activamente en el proceso, de tal forma que, el proceso de aprendizaje por descubrimiento se encuentre estructurado y el estudiante invierta su tiempo en actividades o situaciones que favorezcan la solución de la problemática que se propuso. Pérez y Chamizo (2013) identificaron el papel activo del docente en tres aspectos precisos: establecimiento de acuerdos de trabajo, planeación y diseño de actividades y acompañamiento y apoyo en las actividades propuestas. De modo que, en términos de Herran (2014), el docente proporciona la ayuda pedagógica, asumiendo el rol de maestro constructivo y reflexivo.

En el ABP se le dio el protagonismo al estudiante, ya que buscó, seleccionó y organizó información, construyó problemáticas y propuso soluciones y, en este proceso, definió pautas para la identificación, construcción y uso de argumentos. De acuerdo con Poot-Delgado (2013), los estudiantes se desempeñan en cuatro ámbitos: saberes previos; trabajo individual y en equipo; expresión de sus opiniones, juicios, hechos y posibles soluciones; y, reflexión sobre los aprendizajes logrados. Herran (2014) identificó al estudiante como actor principal en la construcción de elementos argumentativos, mediante el desarrollo de la habilidad de procesar activamente la información al asimilarla, retenerla, relacionarla, además de tener una buena disposición para el aprendizaje.

Asimismo, Giraldo (2014) encontró que la estrategia ABP permite la participación de los estudiantes en grupos de trabajo y consultas individuales, de tal manera que sean estructuradas las percepciones que inicialmente tienen de un tema; la participación en las construcciones alrededor de un problema es indicador de desarrollo del pensamiento crítico. En el ABP, los estudiantes toman decisiones, validan información, planifican estrategias, concluyen y comunican sus ideas; todo ello indica que cada una de las actividades aporta a la producción de argumentos, en términos de Sastoque et al. (2015).

El ABP propició el trabajo colaborativo y cooperativo que benefició el desarrollo integral de los estudiantes, elemento interrelacionado con la argumentación que se desarrolla en situaciones comunicativas grupales que requieran debatir puntos de vista diferentes. El desarrollo de la estrategia ABP trajo consigo la organización y el funcionamiento mediante equipos de trabajo. Pérez (2019) observó que el ABP promueve el trabajo colaborativo condicionado por el establecimiento de normas claras del aporte individual al interior del grupo, donde además es necesario el seguimiento y acompañamiento por parte del docente, tanto en los momentos de construcción teórica, formulación de argumentos y planteamiento de alternativas de solución. La implementación de acuerdos permitió que los estudiantes mostraran aceptación e interés frente al trabajo realizado; sus expresiones manifestaron que el trabajo junto a sus pares facilitó la comprensión de las actividades y el mejoramiento de habilidades.

3.3 El ABP y su apoyo al desarrollo de la estructura argumentativa

Inicialmente, el ejercicio de identificación de tipología textual mostró que los estudiantes tenían mayor dificultad en la identificación de textos argumentativos, adjudicado de alguna forma a la tardía inclusión dentro de los factores de producción textual en los que se propone producir textos argumentativos que evidencien el conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que se hace de ella en contextos comunicativos orales y escritos. De manera similar, Hernández y Pardo (2012) apreciaron que los estudiantes confunden los tipos de textos, en especial el argumentativo con el narrativo; además, desconocen la estructura del texto argumentativo y los tipos de argumentos que ayudan a la defensa de una tesis, dado que la estructura curricular del país privilegia la enseñanza y el uso de textos narrativos desde los primeros grados de la educación formal.

Los hallazgos de García y Ruíz (2016) propusieron que, el ABP como estrategia pedagógica, promueve cambios en la estructura argumentativa de los estudiantes, ya que los textos argumentativos que construyeron evidenciaron la presencia de un mayor número de elementos estructurales de un argumento

y una mejor relación entre ellos. Ciertamente, en el estudio hubo cambios significativos en la estructura de la argumentación escrita: se pasó de la escasa identificación de la tesis presente en un texto argumentativo, al planteamiento de la misma en la construcción de uno; apareció la definición de los elementos que contiene el texto como parte de la introducción; se movilizó desde la escasa identificación de argumentos al planteamiento de los mismos y su desarrollo a favor de sustentar la tesis; por último, del escaso reconocimiento de la conclusión, se pasó a su registro en algunas ocasiones como el acto de clausura de la argumentación, y en ella se halló componentes opcionales como la discusión, la síntesis, la recapitulación, proyecciones o el cierre del tema.

Godoy y Gómez (2010), al igual que Miranda (2011), ubicaron indicadores de producción textual específicos, como: formulación de esquema de ideas para la redacción y el mejoramiento en la estructura argumentativa en tesis, argumentos y conclusión. Todos ellos se presentaron también en textos escritos por los estudiantes sujetos de investigación. Al respecto, Gasca (2013) propuso tres formas de presentar la argumentación escrita: 1) una estructura interna que contenga tema, protagonista, antagonista, opinión, argumento y conclusiones; 2) fundamentada en la retórica clásica: tesis, argumentos, contraargumentos y refutaciones; y, 3) exordio, argumentación y epílogo. En la última, cada una de las partes contiene unos elementos particulares que los estudiantes de su investigación presentaron en los textos escritos: el exordio con el tema y el propósito del texto identificado como introducción, la argumentación en la que se plantea argumentos o pruebas que buscan la validez de un auditorio particular y el convencimiento del lector, el epílogo con la conclusión en la que se recapitula los principales argumentos o un resumen final de lo dicho. Las investigaciones mencionadas hicieron uso dentro de la estrategia ABP de herramientas y actividades que fomentaron el fortalecimiento de la argumentación.

3.4 El ABP y su apoyo al desarrollo de la elocuencia del discurso

Cada uno de los pasos de la secuencia ABP ayudó en la construcción de argumentos

tanto para la argumentación oral como para la escrita. La argumentación oral tomada desde la teoría de la pragma-dialéctica de Van Eemeren y Grootendorst (citados por Sánchez, 2015) como discusión crítica que pasa por cuatro etapas: confrontación, apertura, argumentación y clausura. En la primera, se determina que existe una disputa al presentarse una premisa que sea puesta en duda por un opositor. En la segunda, se toma la decisión de resolver la disputa mediante una discusión y se asume los roles de defensa y oposición. La tercera se refiere a la defensa de cada uno de los puntos de vista. Finalmente, se resuelve la disputa cuando queda resuelta a favor de una de las partes. En conclusión, el ejercicio dialéctico se logra usando los argumentos como un medio para convencer al interlocutor, portador de contraargumentos (Van Eemeren y Grootendorst citados por Barros, 2014).

A partir de lo anterior, en los resultados de la investigación se evidenció dos aspectos: el cumplimiento de la estructura propuesta para la argumentación oral y, el escaso uso de argumentos para el debate. Si bien, se cumplió las etapas para la discusión crítica, los argumentos usados por los estudiantes fueron escasos y, en su mayoría, limitados a la citación de opiniones y datos contruidos por organizaciones que definieron como autoridad. De cierta manera, distinto fue lo hallado por Martínez y Murillo (2014), quienes determinaron que la argumentación no se desarrolló plenamente; pese a que hubo ejercicios de intercambio de ideas, no lograron catalogar desde la teoría de Van Eemeren como diálogos argumentativos, pues no cumplieron con su estructura. En ese orden de ideas, Carrillo y Nevado (2017) identificaron dos aspectos no manifestados en la discusión crítica de los estudiantes: en la fase de confrontación no fue expuesta una conclusión o tesis y, en la fase de argumentación hubo posturas personales y algunos argumentos a partir del uso de autoridad, comparaciones y ejemplos. De igual forma, Arango (2016) halló que los discursos de los estudiantes fueron hechos más desde la sensibilidad que les produjo la situación estudiada y el sentido común, que desde referentes de autoridad.

Por el contrario, Gasca (2013) encontró mejoras significativas en la elocuencia del discurso por

parte de los estudiantes. En primer lugar, el planteamiento de un punto de vista o tesis se hizo de manera satisfactoria y completa que, además, fue defendido a lo largo de la discusión. En segundo lugar, registró avances en el desarrollo de razones y construcción de argumentos, incluyendo evidencias para sustentar sus puntos de vista, lo que le permitió concluir que, el discurso argumentativo fue pertinente y fiable.

3.5 El ABP y su apoyo al desarrollo de la validación de argumentos

Los argumentos hacen referencia a los elementos que son creados por los sujetos cuando son requeridos para articular y justificar ideas que pueden ser examinadas en términos de estructura. Para Weston (2006), dar un argumento significa crear un conjunto de razones, justificaciones o pruebas que apoyen una conclusión; un argumento es un medio para indagar, explicar o defender conclusiones propias o fundamentadas en ideas de otros autores. La implementación del ABP permitió movilizar la argumentación de los estudiantes en el sentido de pasar de la identificación de las ideas del texto que no eran claramente un argumento y la no identificación de los argumentos que sustentan la tesis del autor, a la construcción y uso de argumentos acerca de las causas, argumentos de autoridad y argumentos deductivos. Al igual que los hallazgos de Gasca (2013), en los que los alumnos hicieron uso de argumentos de tipos causal, analógico y deductivo.

Los anteriores elementos fueron relacionados con la familiarización de los estudiantes con la descripción de conceptos, más que con el establecimiento de analogías. Con relación a los argumentos de autoridad, las dos investigaciones previamente mencionadas, coincidieron en que, en algunos casos, las fuentes fueron confusas; ningún sujeto participante en las investigaciones logró actualizar o cuestionar las citas a las que hizo referencia; muchos copiaron citas textuales de otros autores como apoyo para sus tesis y las reprodujeron; además, omitieron datos como el autor y la fecha de consulta; pero, sin los respaldos de autoridad, los textos hubiesen tenido pocos argumentos o carecido de sustento.

3.6 El ABP y su apoyo al desarrollo de aspectos formales de la argumentación

Como aspecto formal de la argumentación, se tomó la cohesión y coherencia mediante el uso de conectores lógicos o marcadores discursivos, definidos por Vásquez (s.f.) como la relación entre el elemento conector y el elemento presupuesto. De acuerdo con su planteamiento, "los conectores se manifiestan en el nivel léxico gramatical tanto dentro de la oración como entre oraciones y contribuyen a que el texto sea aprehendido como un todo coherente" (p. 1). Al permitir la coherencia en el texto, son definitivos en la construcción de argumentos. Al respecto, si bien no se dio grandes cambios entre la identificación y uso de los conectores antes y después de la aplicación de la estrategia, sí fueron significativos. Se transitó de la identificación de los conectores lógicos presentes en el texto argumentativo y su clasificación en: conectores de orden, de ejemplificación, de causalidad, de adición, de finalidad, de consecuencia, de contraste, de temporalidad y de síntesis, a su uso pertinente según la relación de significado: aditiva o continua, condicional, causa y efecto, orden, adversativa o de ruptura, temporal, comparativa, conjuntiva, espacial y disyuntiva.

Dentro de los indicadores de producción textual, Miranda (2011) también encontró el mejoramiento en el empleo de conectores y referentes que otorgan coherencia a cada párrafo y a los argumentos. A su vez, Godoy y Gómez (2010) identificaron el uso de conectores dentro de los textos argumentativos de los estudiantes, tales como: ordenadores, de contraste, aditivos, entre otros, y con ellos establecieron relaciones adecuadas entre los argumentos. De manera opuesta, Hernández y Pardo (2012) encontraron dificultades respecto al uso de conectores, puesto que no ayudaron en el reconocimiento de la intención comunicativa de los enunciados ni en la cohesión entre los argumentos que apoyan la tesis.

4. Conclusiones

El ABP fortaleció el desarrollo de la argumentación, desde la planeación y los avances del proceso. Es así como para el desarrollo de la estrategia se partió, inicialmente, de la definición de necesidades

e intereses en la argumentación, útiles en dos sentidos: el primero, apoyar la construcción de las etapas iniciales de la estrategia, en especial la definición de temáticas contextualizadas, pertinentes y afines al gusto de los estudiantes. El segundo, obtener un punto de referencia que permitió establecer el avance progresivo de la argumentación.

Del desarrollo de las etapas del ABP dependió su alcance en cuanto al fortalecimiento de la argumentación. Es así como, dentro del funcionamiento operativo se usó, en primera instancia, la organización de equipos conforme a temas de interés que se convirtieron en temas de aprendizaje. El tema debía ser interesante y relevante, de manera que captara la atención del estudiante, y así, asumiera un rol protagónico desde el descubrimiento y la construcción de su conocimiento. Por consiguiente, el estudiante se apropió del proceso de enseñanza-aprendizaje, tal como se ha descrito en explicaciones constructivistas.

En segundo lugar, dentro de la organización del ABP, cobró importancia el nombramiento de un coordinador o moderador y un secretario. La distribución de los roles se hizo conforme a los intereses de los estudiantes y a las habilidades que fueron reconocidas; así, la estrategia mostró respeto por las habilidades individuales. De igual forma, la definición y distribución de funciones específicas, no hizo que los sujetos se apartaran de la participación en las actividades que incluyó la estrategia.

Otro elemento que cobró importancia en el funcionamiento operativo fue el problema. En el ABP es fundamental el planteamiento de una situación simulada de problemáticas que pueden ser generadas en la cotidianidad, que permitan al estudiante desarrollar habilidades para su posterior aplicación en contexto. Los problemas planteados para la intervención en el aula fueron generados a partir de las necesidades e intereses de los estudiantes, con relación a situaciones sociales, económicas, políticas o ambientales.

En esta estrategia, el estudiante fue quien tuvo la función de buscar, seleccionar y organizar información, en su intento por resolver el problema contextualizado que sirvió como pretexto para cubrir los objetivos de aprendizaje, de modo que se formó en teoría y

en práctica, postulado acorde con definiciones constructivistas. De otra parte, el despertar motivacional del estudiante fue acompañado por el aporte de las TIC al proceso de desarrollo de la argumentación, apoyo desarrollado en la etapa de consulta y síntesis de la información. Así, el uso de las TIC generó iniciativa en la construcción de argumentos que respaldaron una solución y como apoyo a la producción de textos argumentativos y argumentos para el debate.

El ABP propició el trabajo colaborativo y cooperativo que benefició el desarrollo integral de los estudiantes, elemento interrelacionado con la argumentación, que se desarrolla en situaciones comunicativas grupales que requieran debatir puntos de vista diferentes. El desarrollo de la estrategia ABP trajo consigo la organización y el funcionamiento mediante equipos de trabajo. Asimismo, la implementación de acuerdos permitió que los estudiantes mostraran aceptación e interés frente al trabajo realizado. El trabajo con pares facilitó la comprensión de las actividades, la definición de pautas para la identificación, construcción y uso de argumentos y, como consecuencia, el mejoramiento de las habilidades. El docente se integró en la dinámica de trabajo colaborativo, una vez que acompañó y supervisó cada uno de los pasos de la estrategia pedagógica, proporcionando ayudas pedagógicas que favorecieron la solución de la problemática propuesta y, participó en la construcción del conocimiento del estudiante.

El ABP contribuyó en el desarrollo de la argumentación escrita y en algunos aspectos de la argumentación oral. Se evidenció cambios significativos en la estructura de la argumentación escrita, para la que se propuso un esquema argumentativo global basado en la estructura tradicional del texto argumentativo, de modo que en la introducción se presentó la tesis y la descripción del asunto; en el cuerpo argumentativo, uno o más argumentos y contraargumentos; y, en la conclusión, el cierre del tema, síntesis, discusión o proyecciones. Bajo este fundamento, se pasó de la escasa identificación de la tesis presente en un texto argumentativo, al planteamiento de la misma en la construcción de uno; apareció la definición de los elementos contenidos en el texto como

parte de la introducción; se movilizó desde la escasa identificación de argumentos, al planteamiento de los mismos y su desarrollo a favor de sustentar la tesis; por último, del escaso reconocimiento de la conclusión, se pasó a su registro, en algunas ocasiones, como el acto de clausura de la argumentación.

De otra parte, la argumentación oral tomada desde la teoría de la pragma-dialéctica de Van Eemeren y Grootendorst (citados por Barros, 2014), como discusión crítica que contiene una estructura de cuatro etapas: confrontación, apertura, argumentación y clausura. En la primera, se determina que existe una disputa al presentarse una premisa que sea puesta en duda por un opositor. En la segunda, se toma la decisión de resolver la disputa mediante una discusión y se asume los roles de defensa y oposición. La tercera se refiere a la defensa de cada uno de los puntos de vista. Finalmente, se resuelve la disputa, cuando queda resuelta a favor de una de las partes.

A partir de lo anterior, se apreció dos aspectos: el cumplimiento de la estructura propuesta para la argumentación oral y el escaso uso de argumentos para el debate. Si bien se cumplió con las etapas para la discusión crítica, los argumentos usados por los estudiantes fueron escasos y, en su mayoría, limitados a la citación de opiniones y datos contruidos por organizaciones que definieron como autoridad.

Cada uno de los pasos de la secuencia ABP fortaleció la construcción de argumentos tanto para la argumentación oral como para la escrita. Estos hacen referencia a los elementos que son creados por los sujetos cuando son requeridos para articular y justificar ideas que pueden ser examinadas en términos de estructura. La implementación del ABP permitió movilizar la argumentación de los estudiantes, en el sentido de pasar de la identificación de las ideas del texto que no son claramente un argumento y la no identificación de los argumentos que sustentan la tesis del autor, a la construcción y uso de argumentos acerca de las causas, argumentos de autoridad y argumentos deductivos.

Como aspecto formal de la argumentación, se tomó la cohesión y coherencia mediante el uso de conectores lógicos o marcadores discursivos; al permitir la coherencia en el texto, fueron definitivos en la construcción de

argumentos. Al respecto, si bien no se halló grandes cambios entre la identificación y el uso de los conectores antes y después de la aplicación de la estrategia, es conveniente resaltar que, sí fueron significativos. Se transitó de la identificación de los conectores lógicos presentes en el texto argumentativo y su clasificación, a su uso pertinente, de acuerdo con la relación de significado.

Finalmente, el aporte de la investigación se describe en cinco factores:

1. La estrategia ABP fortaleció la argumentación en estudiantes de media académica de aula multigrado en contexto rural.
2. La estrategia ABP fue eficaz en el proceso de aprendizaje y desarrollo de competencias en los estudiantes; esto permitió que estén en la capacidad de afrontar situaciones de la vida cotidiana, a través de la argumentación.
3. La investigación aportó a la enseñanza de las ciencias sociales desde la implementación de la estrategia ABP que permitió el desarrollo de habilidades del pensamiento social en los

estudiantes de educación media.

4. El ABP y la argumentación desarrollaron el pensamiento crítico y transformaron la construcción del conocimiento en los estudiantes.
5. La investigación propició el alcance de los objetivos del área de Ciencias Sociales, orientados a educar personas que conozcan su integridad y complejidad como sujetos; que sean capaces de asumir posturas reflexivas ante situaciones del contexto; que sustenten y debatan planteamientos, teniendo en cuenta los aportes de la ciencia y los argumentos de los demás y, que estén en la capacidad de construir soluciones a situaciones problemáticas.

5. Conflicto de intereses

La autora de este artículo declara no tener ningún tipo de conflicto de intereses del trabajo presentado.

Referencias

- Arango, L.A. (2016). *Habilidades cognitivas lingüísticas de pensamiento social en estudiantes de una institución educativa de la ciudad de Cartago a través de la enseñanza y aprendizaje del concepto de justicia* (Tesis de Maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/6486>
- Bautista, N.P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa: Epistemología, metodología y aplicaciones*. El Manual Moderno.
- Barret, T. (2017). A New Model of Problem-based learning: Inspiring Concepts, Practice Strategies and Case Studies from Higher Education. All Ireland Society for Higher Education (AISHE).
- Barros, J. (2014). *Argumentación científica de ingenieros en formación*. Universidad de Antioquia.
- Calderón, C. y Sarmiento, J. (2014). *Estrategias pedagógicas para el desarrollo de las competencias interpretativas y argumentativas en la lectura y escritura en español en los estudiantes de Educación Básica del Colegio de la Universidad Libre*. Universidad Libre de Colombia.
- Carrillo, S. y Nevado, K. (2017). El debate académico como estrategia didáctica para la formación de competencias argumentativas y la aproximación al diálogo científico. *Rastros Rostros*, 18-30.
- Colmenares, A.M. y Piñero, M.L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114.
- Cruz, M. (2015). *Competencias argumentativas en estudiantes de educación superior y su relación con las creencias epistemológicas*. Universidad de Granada.

- Fábregues, S., Meneses, J., Rodríguez, D. y Paré, M.H. (2016). *Técnicas de Investigación Social y Educativa*. Editorial UOC.
- García, G. y Ruiz, F.J. (2016). El ABP y el desarrollo de capacidades argumentativas. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED(Extraordinario)*, 1008-1015.
- Gasca, M.A. (2013). *Desarrollo de habilidades argumentativas en el proceso de comprensión y producción de un ensayo escolar en estudiantes de bachillerato*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Giraldo, N.G. (2014). *La estrategia de ABP (ABP) y el desarrollo del pensamiento crítico*. Tecnológico de Monterrey y Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Godoy, C. y Gómez, N.A. (2010). *Los discursos metacognitivos y metadiscursivos en la enseñanza de la argumetnación escrita*. Universidad de la Amazonia.
- Gurdián, A. (2010). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica.
- Hernández, R. (2017). Impacto de las TIC en la educación: retos y perspectivas. *Propósitos y representaciones*, 5(1), 325-347.
- Hernández, C.P. y Pardo, M.M. (2012). *Enseñanza de la argumentación escrita en estudiantes de básica secundaria: diseño de una propuesta con la mediación del foro virtual*. Universidad de la Amazonia.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Herran, M.I. (2014). *Escuchar, hablar, escribir y leer ciencias naturales utilizando competencias lingüísticas a través del ABP* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/21948>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2018). *Reporte de resultados históricos del examen Saber 11 para establecimientos educativos*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES).
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2019). *Guía de orientaciones Saber 11. 2019-2*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES).
- Martínez, C. y Murillo, J. (2014). *Habilidades de pensamiento social en una práctica de enseñanza y aprendizaje del concepto de libertad con estudiantes del grado 10 de la Institución Educativa La Graciela de Tuluá* (Tesis de Maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/4312>
- Melero, N. (2011). El Paradigma Crítico y los aportes de la Investigación Acción Participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones pedagógicas*, (21), 339-355.
- Ministerio de Salud. (1993). Resolución 8430 de 1993 "por la cual se establece las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud". <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>
- Miranda, D.M. (2011). La redacción de textos argumentativos en estudiantes de la Universidad Nacional de Tumbes. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 5(1), 1-27.
- Pérez, J. (2019). El ABP: aplicación en un ambiente real de aprendizaje. *Revista Criterios*, 26(2), 13-33.
- Pérez, Y. y Chamizo, J.A. (2013). El ABP y el diagrama heurístico como herramienta para desarrollar la argumentación escolar en las asignaturas de ciencias. *Ciencia y Educación*, 19(3), 499-516.

- Poot-Delgado, C.A. (2013). Retos del ABP. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18(2), 307-314.
- Restrepo, B. (2006). ABP (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y Educadores*, 8, 9-19.
- Reyes, M.A. y Reyes, A. (2017). *Aprendizaje cooperativo: estrategia didáctica y su impacto en el aula*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí.
- Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la Investigación*. Universitat Oberta de Catalunya. X
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Investigación Innovación Educativa y Socioeducativa*, 3(1), 29-50.
- Sánchez, L.M. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita desde la teoría de la pragmatialéctica y la lingüística textual. *Reflexiones y Saberes*, 2(2), 21-31.
- Sastoque, D.M., Ávila, J.E. y Olivares, S.L. (2016). ABP para la Construcción del Pensamiento Crítico. Voces y Silencios: *Revista Latinoamericana de Educación*, 7(1), 148-172.
- Savery, J. y Duffy, T. (1996). ABP: Un modelo instruccional y su marco constructivista. En B. Wilson, *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design* (pp. 135-147). Educational Technology Publications, Inc.
- Valverde, O. (s.f.). Curso: Fundamentación epistemológica y metodológica de la investigación pedagógica. [http://www.umariana.edu.co/pedagogia/4-ORGANIZACION-ACTIVIDADES-ACADEMICAS/1%20CICLO/FUNDAMENTACI%C3%93N%20EPISTEMOL%C3%93GICA%20\(1\).pdf](http://www.umariana.edu.co/pedagogia/4-ORGANIZACION-ACTIVIDADES-ACADEMICAS/1%20CICLO/FUNDAMENTACI%C3%93N%20EPISTEMOL%C3%93GICA%20(1).pdf)
- Valverde, O.O. (2012). Curso: Desarrollo de Proyectos. Universidad Mariana. https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000807486
- Valverde, Y. y Valverde, O. (2016). Anexo 25. Documento línea de investigación Grupo Indagar. <http://www.umariana.edu.co/pedagogia/5INVESTIGACION/ANEXO%2025.%20Documento%20Linea%20investigaci%C3%B3n%20Grupo%20INDAGAR.pdf>
- Vásquez, F. (s.f.). Caja de Herramientas para la escritura. 500 conectores. <http://ftp.icesi.edu.co/jidrobo/CAJA%20DE%20CONECTORES.doc>
- Weston, A. (2006). *Las claves de la argumentación*. Editorial Ariel.

Contribución:

La autora elaboró el manuscrito en su totalidad, lo leyó y aprobó.

La neuroeducación y aprendizaje significativo. Estudio experimental en tres instituciones del nivel de básica primaria

Caroline Bibiana Coral-Melo¹, Sonia Lucy Martínez-Rubio², Nelly Esperanza Maya-Calpa³, Hna. Marianita Marroquín-Yerovi⁴

Cómo citar este artículo / To reference this article
/ **Para citar este artículo:** Coral-Melo, C. B., Martínez-Rubio, S. L., Maya-Calpa, N. E. y Marroquín-Yerovi, M. (2021). La neuroeducación y aprendizaje significativo. Estudio experimental en tres instituciones del nivel de básica primaria. *Revista UNIMAR*, 39(2), 50-83. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-2-art3>

Fecha de recepción: 07 de abril de 2021

Fecha de revisión: 18 de mayo de 2021

Fecha de aprobación: 14 de junio de 2021

Resumen

La investigación se centró en dos líneas pedagógicas: la neuroeducación y el aprendizaje significativo. El estudio se realizó a través de un estudio experimental, con la participación de los estudiantes de las instituciones que vivieron la experiencia, a saber: Institución Educativa Ciudad de Ipiales, la Institución Educativa Municipal Libertad y Centro Educativo El Campanero que participó como control en el año 2019. Así las cosas, lo experimental consistió en determinar el efecto de la aplicación de 24 talleres fundamentados en la Neuroeducación, expresado en los favorables resultados del postest de la Batería Psicológica BAT-7 y en el buen rendimiento académico que obtuvieron los grupos experimentales frente al grupo control. El estudio experimental incluyó dos variables predictivas: la permanencia y la eficacia, con el fin de permitir verificar la hipótesis estadística: los dos grupos experimentales obtienen resultados estadísticamente significativos en la aplicación del postest de la batería psicológica BAT-7, la cual se aplicó en tres instituciones participantes. Los resultados obtenidos en el postest de la BAT-7 y en el rendimiento académico confirman el efecto del desarrollo y aplicación de las estrategias neuroeducativas.

Palabras clave: Neuroeducación; aprendizaje significativo; motivación; cognición.



Artículo Resultado de Investigación.

¹Magíster en Pedagogía; Licenciada en Música. Docente Institución Educativa Ciudad de Ipiales. Ipiales, Colombia. E-mail: carolinvivian12@gmail.com

²Magíster en Pedagogía; Licenciada en Artes Plásticas. Delineante de Arquitectura. Programadora en Sistemas. Docente del Centro Educativo El Campanero, San Juan de Pasto, Colombia. E-mail: ssolm@hotmail.com

³Magíster en Pedagogía; Especialista en Pedagogía Ambiental. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana. Docente Institución Educativa Municipal Libertad, San Juan de Pasto, Colombia. E-mail: nellynemc8@gmail.com

⁴Doctora en Educación; Magíster en Educación con énfasis en Docencia Universitaria. Docente Investigadora, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Colombia. E-mail: hmmarroquin@umariana.edu.co

Neuroeducation and meaningful learning. Experimental study in three institutions of the Basic Primary level

Abstract

The research focused on two pedagogical lines: Neuroeducation and meaningful learning; it was carried out through an experimental study with the participation of students from the institutions that lived the experience: Ciudad de Ipiales Educational Institution, Libertad Municipal Educational Institution, and El Campanero Educational Center, which participated as a control group, in 2019. The experimental part consisted of determining the effect of the application of 24 workshops based on Neuroeducation, expressed in the favorable results of the post-test of the Psychological Battery BAT-7 and in the good academic performance obtained by the experimental groups, compared to the control group. The experimental study included two predictive variables: permanence and efficacy, thus allowing verifying the statistical hypothesis: the two experimental groups obtained statistically significant results in the application of the post-test of the psychological battery BAT-7, which was applied in the three participating institutions. Results obtained in the BAT-7 post-test and in the academic performance confirm the effect of the development and application of neuro educational strategies.

Keywords: Neuroeducation; significant learning; motivation; cognition.

Neuroeducação e aprendizagem significativa. Estudo experimental em três instituições do nível primário básico

Resumo

A pesquisa centrou-se em duas linhas pedagógicas: Neuroeducação e aprendizagem significativa; foi realizada por meio de um estudo experimental com a participação de alunos das instituições que vivenciaram a experiência: Instituição Educacional Ciudad de Ipiales, Instituição Educacional Municipal Libertad e Centro Educacional El Campanero, que participaram como grupo controle, em 2019. O experimental parte consistiu em determinar o efeito da aplicação de 24 oficinas baseadas em Neuroeducação, expresso nos resultados favoráveis do pós-teste da Bateria Psicológica BAT-7 e no bom desempenho acadêmico obtido pelos grupos experimentais, em relação ao grupo controle. O estudo experimental incluiu duas variáveis preditivas: permanência e eficácia, permitindo verificar a hipótese estatística: os dois grupos experimentais obtiveram resultados estatisticamente significativos na aplicação do pós-teste da bateria psicológica BAT-7, o qual foi aplicado nos três instituições participantes. Os resultados obtidos no pós-teste do BAT-7 e no desempenho acadêmico confirmam o efeito do desenvolvimento e aplicação de estratégias neuroeducacionais.

Palavras-chave: Neuroeducação; aprendizagem significativa; motivação; conhecimento.

1. Introducción

Este estudio sobre la neuroeducación y aprendizaje significativo da respuesta al problema planteado: ¿Cuál es el efecto de la aplicación de talleres fundamentados en la neuroeducación que inciden en el aprendizaje significativo de los estudiantes de las instituciones educativas Ciudad de Ipiales, Municipal Libertad y Centro Educativo El Campanero, en el año 2019? Este estudio se fundamenta en los aportes de autores versados, entre ellos, Mora (2014a), quién enfatiza sobre lo neurocognitivo, expresando que no se puede entender la educación si no se tiene en cuenta cómo funciona el cerebro, entonces, es la neuroeducación la que brinda estrategias para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. De igual manera, es de interés en este estudio los aportes de Caicedo (2016), quien manifiesta: "la neuroeducación se centra en la comprensión de cómo aprendemos y como esta información se puede usar para desarrollar métodos de enseñanza más efectivos" (p. 17); así mismo, explica:

Por la propiedad de plasticidad del cerebro, cuya principal consecuencia es que el cerebro cambia con la experiencia y fundamentalmente con el aprendizaje. Cuanto más se aprende y se utilizan diferentes formas de aprendizaje, se hace cada vez más único el cerebro en cada individuo. (Caicedo, 2017, p. 162)

En el desarrollo del trabajo de aula se motivó haciendo las siguientes preguntas: ¿qué sucede en el cerebro de los estudiantes cuando están aprendiendo?, ¿qué estrategias pueden utilizarse para que el aprendizaje sea significativo y lo puedan aplicar en su vida diaria? A lo anterior, se encuentra respuesta en lo mencionado por Izaguirre (2017):

Con la información producida por la neurociencia se han generado estrategias pedagógicas para el manejo de la detección, evaluación e intervención de los problemas de la enseñanza y el aprendizaje en el aula para lograr, en los educandos, el pensamiento creativo y crítico, la adquisición de las capacidades para la toma de decisiones, la solución de problemas, el manejo de información, la comprensión espacio-temporal y el juicio crítico. (p. 12)

Además de lo anterior, la línea conceptual el pensamiento de Menichetti coincide con Ortiz (2015) en cuanto a la denuncia del sistema didáctico curricular que recae sobre la práctica docente; así lo afirma textualmente, "el sistema didáctico curricular es homogéneo, erróneamente consideran que todos los estudiantes son iguales, que aprenden al mismo ritmo, a través de los mismos canales cognitivos, que tienen los mismos intereses y los mismos estilos de aprendizaje" (Ortiz, 2015, p. 12). Con el interés de apoyarse en la dinámica, tienen relevancia los principios de la neurodidáctica de Jensen (2004), ya que son pertinentes dentro del quehacer docente, el cual se convierte en el escenario para el desarrollo de talleres con base neurocognitiva, cuyo exponente en el objeto de estudio es Menichetti (2017), porque se constituye en un apoyo en el trabajo de aula con los grupos experimentales donde se ha logrado desarrollar los talleres de orientación neurocognitiva. En lo conceptual pedagógico, el tema que también ha sido objeto de trabajo de campo, haciendo efectiva de manera insistente en la evidencia del aprendizaje significativo con los postulados de Ausubel, Novak y Hanessian (1978); con su trabajo activo y personal de Díaz y Hernández (1999), quienes reconocen que todo escenario de aprendizaje es único e irrepetible, y Moreira (2000), con las características del aprendizaje significativo y otros aportes.

Esta investigación ha dado respuesta al objetivo general que propone determinar el efecto de la aplicación de talleres fundamentados en la neuroeducación para el aprendizaje significativo en orden a los resultados del rendimiento académico y del posttest de la Batería BAT-7 en los estudiantes de la Institución Educativa Ciudad de Ipiales, la Institución Educativa Municipal Libertad y del Centro Educativo El Campanero, en el año 2019. Los objetivos específicos son los siguientes: 1) implementar talleres neuroeducativos orientados al proceso de aprendizaje significativo; 2) evaluar la efectividad de la implementación de los talleres neuroeducativos por medio del rendimiento académico de los grupos experimentales y de control; 3) verificar las diferencias estadísticas del pretest y posttest de la Batería BAT-7 entre los grupos experimentales y de control.

El diseño metodológico de esta investigación es un estudio mixto, con enfoque experimental y del nivel explicativo. Los grupos participantes son los estudiantes de los grados quinto de las tres instituciones ya mencionadas. El trabajo de campo lo constituye el desarrollo de talleres de orientación neurocognitiva en el año 2019 y como instrumentos para la recolección de información se cuenta con la Batería Psicológica BAT-7 (Nivel elemental) pre-test y pos-test, el diario de campo, la observación participante y la entrevista a grupo focal. Además, se trató lo relativo a lo estadístico destacando los logros de los grupos experimentales y las diferencias que pueden presentarse con el grupo de control que cumplió con este rol, al tener puntos de apoyo para las conclusiones.

El estudio es experimental, ya que busca la comprobación de las hipótesis: Hipótesis de trabajo, Hipótesis estadística, Hipótesis alterna o nula. Con relación al nivel explicativo, Cauas (2015), señala: "cuando el investigador se plantea la búsqueda de respuesta a algunos de los porqués de los fenómenos y hechos de la vida social y esto no es lo frecuente, se está trabajando a nivel explicativo" (p.11).

Atendiendo a lo demográfico, la población estudiantil que asiste a las tres instituciones educativas, en general, pertenece a los estratos uno, dos y tres. Los padres y madres de familia se desempeñan en labores como: amas de casa, agricultores, jornaleros, obreros, albañiles, mecánicos, modistas, peluqueras, vendedores ambulantes, vendedores en la plaza de mercado, conductores, comerciantes y profesionales en diferentes campos del conocimiento.

Los grupos experimentales y el grupo control se eligieron de manera aleatoria, dado que el contexto escolar de las tres instituciones es similar; se siguen los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional –MEN– en lo concerniente a los planes de asignatura y planes de área. En los tres grados se evidencia que trabajan por áreas, la mayoría de docentes imparten sus clases con una metodología tradicional, tienen acceso a sala de informática, a herramientas tecnológicas (computadores de mesa, computadores portátiles, tabletas), a sala de audiovisuales y al servicio de biblioteca. En seguida, se presenta

el proceso de interpretación de resultados de los diferentes instrumentos aplicados, para finalizar, se muestra la discusión de resultados, conclusiones y recomendaciones.

Antecedentes

A continuación, se presenta algunos trabajos de investigación fundamentados en la Neuroeducación, a nivel internacional y nacional, los cuales son un valioso aporte y sirven de soporte para la construcción teórica de esta propuesta. En el ámbito regional no se encontraron estudios con relación a la neuroeducación.

En Perú, Izaguirre (2011) realizó un estudio denominado *La aplicación de conocimientos neurocientíficos en el aula y la mejora de la calidad percibida del servicio educativo*, en la Escuela Profesional de Turismo y Hotelería de la USMP, Lima. Esta fue una investigación quasi-experimental; se compararon los resultados de las evaluaciones del grupo control y del grupo experimental, en las cuales se aplicaron los conocimientos neurocientíficos. También, se evaluaron las dimensiones de la calidad percibida, la satisfacción global, el nivel de satisfacción media y la priorización por dimensiones y por atributos; así mismo, se aplicó el cuestionario ServQual modificado y se utilizó la Prueba T para la prueba de hipótesis en muestras independientes y la prueba de Levene sobre igualdad de varianzas. De lo anterior el autor concluyó:

1. La utilización de los conocimientos neurocientíficos en la sesión de aprendizaje mejora significativamente la percepción de la calidad del servicio educativo, en las dimensiones «información recibida e integrada» y «percepción docente».
2. El nivel de satisfacción global del servicio educativo desde la perspectiva del estudiante fue mayor en el grupo experimental correspondiéndole satisfacción amplia (57 %).
3. La satisfacción global según dimensiones de la calidad, en el grupo experimental, mostraron niveles de satisfacción amplia, en un rango que va del 29 % para la dimensión entorno de aprendizaje y de

57 % para las dimensiones docentes, materiales didácticos e información recibida e integrada.

4. El mayor nivel de satisfacción media alcanzada en el grupo experimental fue para el atributo "el profesor genera diálogos abiertos para la búsqueda de conocimiento a través de las intervenciones dándole al aprendizaje el rol protagónico".
5. (...) al atributo «el profesor comparte con los alumnos, el protagonismo y conocimiento en el proceso educativo, existiendo interrelación entre ellos a través de la educación virtual». (pp. 222-223)

Por su parte, Morris (2014) en su trabajo denominado *La Neuroeducación en el aula: neuronas espejo y la empatía docente* da a conocer las siguientes conclusiones:

La existencia de las neuronas espejo es la demostración de que el ser humano es un ser social y que está diseñado para interactuar con otros y para aprender por imitación.

El conocimiento de las neuronas espejo ayuda al docente a comprender la génesis de aprender por imitación, (...) a comprender las intenciones de los otros.

Hace consciente al profesor(a), de que es él o ella un referente para el educando en los aspectos académicos como en los emocionales, puesto que las neuronas espejo del estudiante entran en acción, durante la interacción y aprendizaje.

(...) anima al docente a desarrollar y aplicar el sentido del humor saludable en el aula.

Le ayuda a conocer y practicar la empatía, es decir, tener la posibilidad de imaginar lo que los estudiantes están pensando, sintiendo; desarrollando la habilidad de experimentar las emociones de los otros como si fuesen propias, lo que hace posible el cambio de actitud en las personas.

[Por lo tanto], permite mejorar el clima en el hogar, en la escuela, el centro laboral y demás contextos de interacción.

Practicar la empatía en el aula, le permite al docente mejorar el ambiente de aprendizaje y la convivencia general de los estudiantes.

(...) crea las mejores condiciones para el cambio de actitud personal y profesional.

La escuela actual requiere docentes capacitados en neurociencias aplicadas a la educación, para profesionalmente asumir actitudes neuroeducadoras.

Por tanto, el profesor estará en mejores condiciones para crear nuevas estrategias para aprendizajes emocionalmente saludables. (p. 16)

Martorell (2014) en su investigación titulada *Relación entre las funciones ejecutivas y el rendimiento escolar en alumnos de Educación Primaria*, de la Universidad Internacional de la Rioja, presenta las siguientes conclusiones:

En las aulas existe una alta proporción de alumnado que presenta niveles educativos por debajo de lo esperado por distintas cuestiones, entre ellas las dificultades o trastornos de aprendizaje.

El objetivo de este trabajo (...) ha sido examinar la relación existente entre las funciones ejecutivas y el rendimiento escolar en un grupo de alumnos de Educación Primaria (6 - 9 años) con dificultades académicas y otro grupo de similares características pero sin dichas dificultades.

(...) como apunta Castillo-Parra et al. (2009), las funciones cognitivas son necesarias para poder afrontar exitosamente las demandas del aprendizaje. Por consiguiente, la neuropsicología ha estudiado sobre la cognición y el comportamiento en los aprendizajes, y específicamente los conceptos relacionados con la Funciones Ejecutivas y su déficit como causa del bajo rendimiento escolar (Barceló et al., 2006). De manera que con la investigación llevada a cabo (...) se ha pretendido unirse a aquellos estudios dedicados a analizar la relación entre Funciones Ejecutivas y desempeño académico.

(...), los resultados del estudio llevado a cabo afirman que hay diferencias entre algunas funciones ejecutivas y dificultades de aprendizaje que presentan los alumnos, especialmente en los alumnos de menor edad y que por tanto se encuentran en pleno desarrollo de la Funciones Ejecutivas.

De los resultados se puede deducir la importancia de evaluar las Funciones Ejecutivas en los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje y que por tanto manifiestan bajo rendimiento escolar, indistintamente de la dificultad o trastorno específico del aprendizaje que presenten. (...). En consecuencia, una intervención o rehabilitación temprana sobre las Funciones Ejecutivas mejorará las capacidades implicadas en resolver problemas, planificar y organizar estrategias dirigidas a metas, ejecutar planes, etc., todas ellas muy necesarias en rendimiento escolar. (pp. 54-55)

González (2016) realizó un estudio denominado *Neuroeducación y lingüística: una propuesta de aplicación a la enseñanza de la lengua materna*, de la Universidad Complutense de Madrid, en el cual concluyó:

Ante la gran crisis que padece la educación, aparece la Neuroeducación como una alternativa científica que puede garantizar la calidad educativa a nivel mundial.

La Lingüística ha sido la única ciencia social que se constituyó, en el siglo XX, en una ciencia piloto y en un modelo metodológico de las demás ciencias sociales y de algunas ciencias naturales.

(...) su importancia le deviene de su objeto de estudio, la lengua, como sistema de comunicación social único, por ser el más portentoso sistema de comunicación de los que usa el ser humano y constituir el más excelente instrumento de retención y transmisión de cultura de generación en generación.

La enseñanza de la lengua es fundamental (...), el modelo tradicional gramaticalista ha fracasado ya que ha equivocado su objetivo porque en lugar de enseñar lengua se ha limitado a enseñar teoría sobre la lengua.

Ante esta desviación educativa hay otra alternativa que consiste en enseñar solo lengua, hasta los 12 a 14 años y (...) absolutamente nada de gramática teórica o explícita. Esta alternativa está encarnada en el Método Malemegra que postula enseñar más lengua y menos gramática.

[Los educandos] cuando son alfabetizados poseen una gramática, la gramática implícita que aprendieron cuando aprendieron a hablar su lengua materna. No hay lengua sin gramática. Hacer explícita la gramática que ya poseen está fuera del alcance lógico, está más allá de su desarrollo mental, por lo que imponerles esta "camisa de fuerza", más que hacerles bien les produce un gran daño porque, en general, les provoca animadversión, les provoca (...) una fobia a la "gramática" y, por equivocación, también a la lengua, fobia que puede ser permanente.

En fin, (...) la Neuroeducación privilegia la enseñanza que respeta la libertad de las niñas y los niños como seres sociales que deben participar de la propia conducción de la enseñanza y que, por lo tanto, no hay razón científicamente valedera para imposiciones de cánones conductuales únicamente elaborados por adultos, con mucha información, pero que desconocen cómo es, cómo funciona y cómo aprende el cerebro de niños y niñas. (pp. 406-48)

Por otra parte, Betegón (2017), en su trabajo denominado *Neuroeducación, Ansiedad y Atención en alumnos de Educación Primaria*, de la Universidad de Valladolid, concluyó:

El desarrollo de la función cognitiva del alumnado implica, en cierto modo, a los aspectos emocionales de la conducta. Este hecho incluye el desarrollo de la función ejecutiva la cual agrupan los procesos subyacentes responsables de la capacidad de los sujetos para dirigir, mantener y enfocar su atención, controlando sus impulsos, autorregulando su conducta y emociones, planteándose con antelación el enfoque de resolución de conflictos tanto internos como externos. Por esta razón, [se considera] que el banco de estímulos ha provocado en los participantes una mejora de las funciones ejecutivas pues, mediante las diversas actividades que lo componen, [se ha] podido observar cambios a nivel atencional y a nivel conductual, especialmente en aquellos niños provenientes de un contexto social complicado (...).

[Se ha] podido comprobar que estos programas se relacionan, en cierto modo,

con la protección de la salud mental de los niños, mediante la autorregulación de los sentimientos, incluidos los miedos que tanta ansiedad producen en esta edad, para la mejora del rendimiento académico y conductual.

Para conseguir este objetivo se debe facilitar al alumnado un conocimiento básico sobre el cerebro y su funcionamiento, pues puede prestar una ayuda relevante para la mejora de su autoimagen y su rendimiento escolar (Blackwell, Trzesniewski y Dweck, 2007). Por esta razón, se ha llevado a cabo el seminario neuroeducativo al inicio de la intervención, ayudándolos de este modo a conocer cómo se da una respuesta a los distintos estímulos exteriores y por qué es tan importante la atención, no sólo en el aula, sino en el día a día. (pp. 131-132)

En Colombia, Aristizábal (2015) desarrolló el estudio denominado *Avances de la Neuroeducación y aportes en el proceso enseñanza aprendizaje en la labor docente*, en la Universidad Nueva Granada. En este estudio, el autor llegó a las siguientes conclusiones:

En la actualidad los estados (...) han establecido acuerdos para mejorar la calidad educativa y fomentan parámetros; para que los educadores tomen conciencia y vean la gran responsabilidad que tienen al educar (...), ya que se realiza una transformación en los aspectos cognitivos, conductuales, emocionales, sociales.

(...) para que esa calidad de educación se genere se encuentra en la (...) neuroeducación (...) una novedosa propuesta que desde esta ciencia puede llegar a enriquecer el ejercicio profesional de los docentes, mediante la creatividad, la innovación y el conocimiento funcional cerebral del ser humano.

(...) los avances que ha tenido la neuroeducación para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en la práctica de la labor docente se evidencia inicialmente en el conocimiento que un profesor debe tener del cerebro sobre cómo es, cómo aprende, cómo procesa, conserva y evoca una información, para que a partir de este conocimiento pueda proponer estrategias de enseñanza, fomente el aprendizaje impartido en una

sesión de clase como agente significativo en la formación y el estudiante sea un agente activo en el proceso de aprendizaje.

(...) el presente trabajo propone que las instituciones educativas y el grupo humano que la conforman sean participativos, responsables, con actitud de mejora, de trabajo en equipo interdisciplinar y sobre todo permitan que las emociones hagan parte de los objetivos propuestos para que la calidad educativa sea un hecho y transfieran esos propósitos a los estudiantes y que con la plasticidad cerebral de los individuos se puede construir una sociedad crítica, consiente, innovadora, productiva, que parte de un contexto pedagógico dado por los docentes. (pp. 24-25)

Pherez et al. (2018) en su investigación titulada *Neuroeducación, una propuesta educativa: herramientas para mejorar la praxis del docente*, de la Corporación Universitaria Adventista, Medellín – Colombia, concluyeron:

Esta nueva tendencia rompe el modelo del profesor tradicional, constituyéndolo en un neuroeducador, puesto que los nuevos tiempos requieren nuevas estrategias y los recientes descubrimientos que aporta la neurociencia cognitiva, develan que la educación actual requiere una reestructuración para que no quede rezagada ante la reciente avalancha tecnológica. Aunque se asume que la educación no se restringe al entorno escolar; la escuela y los docentes han de preparar a los futuros ciudadanos de un mundo cambiante. Para ello se debe erradicar la enseñanza centrada en la transmisión de una serie de conceptos abstractos y descontextualizados que no tienen ninguna aplicación práctica.

Al aplicar las estrategias de la neurociencia, neuroeducación, neuroaprendizaje, neurodidáctica y neuroevaluación se considera que favorecen la enseñanza y se pueden obtener mejores resultados al momento de la adquisición, retención y aplicación del aprendizaje en el educando, teniendo en cuenta que al entender de qué manera funciona el cerebro, los educadores están mejor preparados para ayudar en todo a los alumnos, desde centrar la

atención hasta incrementar la retención. Esa es la promesa del aprendizaje basado en el funcionamiento del cerebro, el cual aprovecha conocimientos provenientes de los campos de la neurología, la psicología, la tecnología y otros. Traer esta información a la clase puede ayudar a los maestros a atraer la atención de distintos estudiantes, ofrecer un *feedback* eficaz que genere un entendimiento más profundo, y crear un entorno de aprendizaje enriquecedor que se ocupe de las necesidades sociales y emocionales de los alumnos, al mismo tiempo que su cerebro en desarrollo.

Se debe relacionar las neurociencias con la pedagogía, de tal modo que se conozca la estructura y el funcionamiento del cerebro y los conocimientos esenciales del aprendizaje como los son la memoria, la atención y las emociones, a fin de que el educador emprenda un nuevo estilo de enseñanza aprendizaje. (pp. 162-163)

2. Metodología

Para el desarrollo de esta investigación se utilizó el enfoque experimental, con el fin de demostrar que las estrategias neuroeducativas (variable independiente) producen cambios en el aprendizaje significativo y en el rendimiento académico (variables dependientes). Los grupos participantes fueron tres; se trabajó con los grados quintos de tres instituciones educativas, ya que esta población, en su mayoría, tiene la edad requerida en la Batería para la Evaluación de Aptitudes BAT-7, nivel elemental, que es de doce años. Se escoge esta Batería Psicológica porque algunas de las aptitudes que evalúa esta prueba se ajustan a los procesos que se pretende fortalecer con la aplicación de los talleres de estrategias neuroeducativas: atención, concentración, aptitud verbal y memoria, aspectos determinantes para el aprendizaje.

Enfoque

Como afirma Murillo (2010): "en la investigación de enfoque experimental el investigador manipula una o más variables de estudio para controlar el aumento o disminución de esas variables y su efecto en las conductas

observadas" (p. 5). De ahí que el enfoque de esta investigación es experimental, porque se trata de demostrar que la manipulación de la variable independiente (estrategias neuroeducativas) produce cambios en las variables dependientes (aprendizaje significativo y rendimiento académico).

Otros aspectos que caracteriza a este estudio como experimental son los siguientes:

- Los grupos experimentales y el grupo control se eligieron de manera aleatoria, dado que el contexto escolar de las tres instituciones es similar; se siguió los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional –MEN– en lo concerniente a los planes de asignatura y planes de área; en los tres grados se trabajó por áreas –la mayoría de docentes imparten sus clases con una metodología tradicional-. Cuentan con acceso a sala de informática, a herramientas tecnológicas (computadores de mesa, computadores portátiles, tabletas), a sala de audiovisuales y al servicio de biblioteca.
- Se hizo una comparación entre los dos grupos experimentales y el grupo control en relación con los resultados de la Batería Psicológica BAT-7, entre el pretest y posttest y los consolidados finales de rendimiento académico de los años 2018 y 2019.
- Se aplicó minuciosamente las mismas estrategias neuroeducativas a los dos grupos experimentales, no obstante, cada grupo está conformado por estudiantes con características únicas, por ende, se pretende que, al utilizar estrategias idénticas, los resultados se aproximen.
- Se buscó la comprobación de hipótesis, teniendo en cuenta lo manifestado por Murillo (2010): "este enfoque experimental es adecuado para poner a prueba hipótesis" (p. 5).

Nivel Explicativo

Cauas (2015) señala: "cuando el investigador se plantea la búsqueda de respuesta a algunos de los porqués de los fenómenos y hechos de la vida social y esto no es lo frecuente, se está trabajando a nivel explicativo" (p.11). De esta manera, se intenta explicar el porqué de los hechos y se establece relaciones de

causa y efecto sobre los grupos de estudiantes. Por consiguiente, el presente estudio es de nivel explicativo, porque busca dar respuesta al interrogante: ¿Cuál es el efecto de la aplicación de talleres fundamentados en la neuroeducación que inciden en el aprendizaje significativo en los estudiantes que participan en esta investigación?

Hipótesis

Hipótesis de trabajo

Existen diferencias significativas en los resultados del postest de la Batería psicológica BAT-7 entre los dos grupos experimentales y el grupo control, luego de la aplicación de talleres de contenido neurocognitivo.

Hipótesis estadística

Los dos grupos experimentales obtienen resultados estadísticamente significativos en la aplicación del postest de la batería psicológica BAT-7.

Hipótesis alterna

Los resultados de la Batería BAT-7 en el pretest y postest no demuestran cambios significativos.

El objeto de estudio

Análisis probabilístico con la aplicación del postest de la prueba BAT-7 y análisis no probabilístico con el desarrollo de estrategias y procesos neurocognitivos para un aprendizaje significativo. Las unidades de análisis son la Institución Educativa Ciudad de Ipiales, la Institución Educativa Municipal Libertad y el Centro Educativo El Campanero. En ninguna de las instituciones hay reporte de estudiantes de inclusión y se trabajó con la autorización de las tres instituciones y el consentimiento informado de los padres de familia, acudientes o cuidadores.

Población

Tabla 1
Población

Instituciones	Estudiantes
Institución Educativa Ciudad de Ipiales	2677
Institución Educativa Municipal Libertad	750
Centro Educativo Municipal El Campanero	314
Total	3.741

Tabla 2
Grupos participantes

Institución	Total estudiantes	Sexo		Estudiantes que pertenecen al programa de Inclusión	Edad aproximada
		Mujeres	Hombres		
IE Ciudad de Ipiales (grupo experimental)	38	17	21	0	12

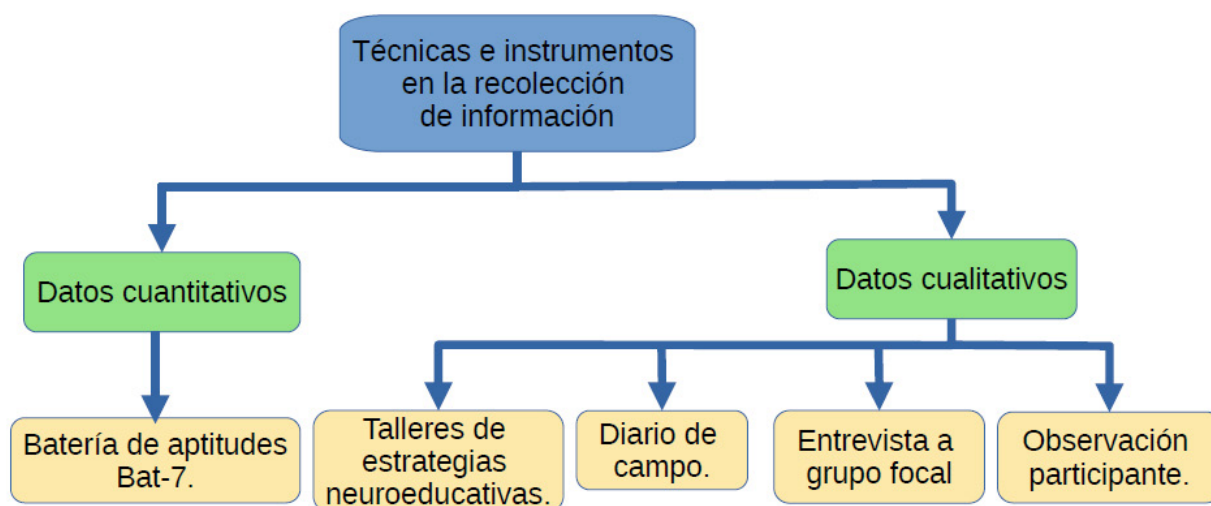
El Campanero (grupo control)	21	8	13	0	12
IEM Libertad (grupo experimental)	30	15	15	0	12
Total	89	40	49	0	

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Se determinó que esta investigación es un estudio mixto, ya que intervienen datos cuantitativos y cualitativos, que son recogidos a través de la aplicación de la Batería para la Evaluación de Aptitudes BAT-7 (datos cuantitativos) y los instrumentos de recolección de información como la observación participante, el diario de campo y la entrevista a grupo focal (datos cualitativos).

Figura 1

Técnicas e instrumentos para la recolección de información



La Batería de Aptitudes BAT-7

Mediante la aplicación de éste instrumento, se evaluó en cada uno de los estudiantes ocho aptitudes cognitivas (verbal, espacial, atención, concentración, razonamiento, numérica, mecánica y ortografía). Dentro de los resultados se analizó la distribución de frecuencia de cada una de las aptitudes, la media y desviación estándar o desviación típica, distribución de frecuencias, correlación entre las aptitudes del pre y postest.

La prueba psicológica BAT-7 ofrece una escala de valores específica para Colombia, con la cual se evalúa a los estudiantes y sirve de referencia para interpretar las puntuaciones.

El pretest se realizó en tres instituciones: Institución Educativa Ciudad de Ipiales, participaron 38 estudiantes; en la Institución

Educativa Municipal Libertad, con una participación de 30 estudiantes, y en el Centro Educativo El Campanero, 21 estudiantes. El postest se aplicó al finalizar el mes de noviembre de 2019. En la Institución Educativa Ciudad de Ipiales participaron 35 estudiantes; en la Institución Educativa Municipal Libertad, 28 estudiantes y en el Centro Educativo El Campanero, 21 estudiantes. Se retiraron cinco estudiantes, tres de la IE Ciudad de Ipiales y dos de la IEM Libertad, por diferentes motivos de índole familiar, por enfermedad y por cambio de ciudad.

Los talleres de estrategias neuroeducativas

A partir de la aplicación de los veinticuatro talleres de estrategias neuroeducativas a los dos grupos experimentales, se realizó un

seguimiento, desde el momento en que se empezaron a desarrollar los talleres hasta realizar el postest. Esto permitió comprobar que efectivamente estos dos grupos lograron mejorar su atención, su concentración, su memoria y su rendimiento académico, en comparación con el grupo control.

Estos talleres se desarrollaron durante casi todo el año escolar 2019, desde el mes de abril hasta finalizar el mes de noviembre, dos veces a la semana, con una intensidad de una hora por cada taller. Lo ideal hubiera sido que se aplicaran diariamente, pero como en los grados quintos se trabaja por áreas, solo se pudo acordar dos talleres por semana.

Es importante anotar que, entre las diferentes estrategias neuroeducativas que se realizaron con los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Ciudad de Ipiales y la Institución Educativa Municipal Libertad, se encuentran: los ejercicios de atención, concentración, memoria, percepción, asociación; así como también técnicas de estudios como los diagramas inteligentes, los mapas mentales y ejercicios para leer con intención. También se tuvo en cuenta trabajar los estilos de aprendizaje visual, auditivo y kinestésico, de manera integrada. Se favoreció el trabajo en los grupos de aprendizaje cooperativo y la retroalimentación. Se enseñó a realizar ejercicios de gimnasia cerebral y ejercicios de relajación física y de respiración rítmica, teniendo como fondo música clásica, en especial los movimientos lentos de la música barroca. Un aspecto importante que favoreció todos estos aprendizajes fue el ofrecer un clima emocional positivo en el aula.

El diario de campo

Mediante las notas de campo se relacionó el objeto de estudio con el problema de investigación. Este instrumento permitió registrar la información de las acciones específicas llevadas a cabo por los grupos experimentales y describir lo observado en un determinado tiempo.

La observación participante

A través de la observación participante, se puntualizaron las notas condensadas con respecto a los estudiantes participantes en los grupos experimentales, durante y después

del desarrollo de los talleres. Al interactuar con ellos, se obtuvo una visión integral de la experiencia pedagógica.

Mediante la observación participante y el diario de campo se realizó un seguimiento a los dos grupos experimentales, durante la aplicación de seis talleres específicos, a saber: ejercicio de atención 05.3, ejercicio de memoria 06.3, ejercicio de diagramas inteligentes, ejercicio para leer con intención 02, ejercicio de percepción 03.1 y ejercicio de asociación 04.1

La entrevista a grupo focal

Para la entrevista focalizada se eligieron aleatoriamente cuatro estudiantes de cada grupo experimental. Cada estudiante expresó sus puntos de vista y de manera grupal se analizó y reflexionó sobre la experiencia vivida.

1. Resultados desde el proceso cualitativo

A partir de la información recogida, se realizó la triangulación de datos entre el diario de campo y la observación participante, tomando los datos más relevantes y recurrentes, de allí se obtuvieron las proposiciones agrupadas y las categorías inductivas. Las matrices de interpretación de resultados de diario de campo y observación participante evidencian los favorables resultados obtenidos luego de la aplicación de los talleres de estrategias neuroeducativas, puesto que la mayoría de estudiantes mejoraron su atención, su concentración, su memoria, adquirieron mejores técnicas de estudio, aprendieron lo importante que es estudiar en un ambiente de calma y relajación. Lo más significativo de toda esta experiencia es que ellos están aplicando estas estrategias en el estudio de las demás asignaturas.

Interpretación del ejercicio de atención - Institución Educativa Ciudad de Ipiales

Campo semántico

Con la información obtenida a través del diario de campo y la observación participante, se logró identificar las siguientes categorías inductivas.

Figura 2
Campo semántico relativo al ejercicio de atención



Atención

Los autores Carminati y Waipan (2012) y Mora (2014a) determinan que estimular la atención es fundamental para generar y fortalecer las redes neuronales necesarias para que haya un apropiado procesamiento de la información, que llega a través de los diferentes canales sensoriales. Los ejercicios de atención aplicados a los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Ciudad de Ipiales permitieron enfocar su atención a información específica y en un tiempo dado, con lo que se logró estimular procesos de precisión y velocidad. Estos ejercicios de atención también facilitaron identificar niños y niñas que tenían ciertas dificultades para estar atentos, no porque presentaran alguna discapacidad cognitiva, sino porque en ellos el proceso de interconexiones neuronales es más lento, así que a dichos estudiantes se les daba más tiempo para terminar la actividad.

Con relación a lo que señala la autora Tokuhamas-Espinosa (2011) sobre el tiempo en que los estudiantes mantienen la atención sostenida, entre 10 y 20 minutos, es importante señalar que durante la orientación de nuevos contenidos, la clase de 55 minutos se la dividió así: se inició con una sesión de ejercicios de gimnasia cerebral, durante cinco minutos, luego de estar organizados en los grupos de aprendizaje cooperativo se planteó un interrogante para que lo resolvieran de manera grupal y se entregó la guía de aprendizaje para que la desarrollaran en veinte minutos; después, otros cinco minutos de ejercicios cerebrales. Seguidamente, se dio otro espacio de veinte minutos para que, por grupos, socialicen sus respuestas, se finalizó

con un repaso de lo aprendido en clase. Estas estrategias favorecieron los procesos de atención en el aula.

Concentración

Ortiz (2015) señala que la concentración es la focalización de información relevante con mantenimiento por periodos prolongados. Desde el punto de vista del autor, la concentración es un proceso muy ligado a la atención. Cuando una persona se concentra fija su atención en algo, durante un tiempo determinado, inhibiendo otros focos de distracción. Durante la aplicación de los ejercicios de atención, la mayoría de estudiantes mantuvieron su concentración hasta finalizar la actividad, lo que permitió que la desarrollaran en el tiempo fijado, incluso algunos la terminaron antes.

Curiosidad

Otro de los procesos, muy unido a la atención, es la curiosidad. Como manifiesta Mora (2014a), la curiosidad es el mecanismo cerebral capaz de detectar lo diferente en la monotonía diaria del entorno, que lleva al estudiante a aprender y memorizar. Por ello, es tan importante que el docente, al inicio de clase, despierte la curiosidad del educando, siendo la clave para activar las redes atencionales. Este ejercicio de atención produjo curiosidad, porque fue una actividad que se salió del esquema normal de una clase tradicional.

Motivación

Como expresa Caicedo (2017), las emociones son las que dan origen a la motivación. Por ello, es importante favorecer en los estudiantes la

motivación intrínseca, es decir, que el niño o la niña, realice algo o aprenda algo porque le gusta, porque le genera satisfacción, placer, y no porque obtendrá un premio o recompensa.

El aporte de Caicedo (2017) se pudo verificar en los procesos atencionales y motivacionales de los estudiantes de grado quinto, dado que se logró la motivación hacia el aprendizaje, porque ellos no lo hicieron con el afán de obtener una buena calificación, sino para demostrarse a sí mismos que podían realizarlo en el tiempo indicado. Esta fue una actividad atrayente, novedosa, que se salió de la monotonía, de la cotidianidad.

Objetivos

De acuerdo con Díaz y Hernández (1999), los objetivos son enunciados que describen con claridad las actividades y los efectos que se pretenden conseguir en el aprendizaje. De ahí que, continuamente, al inicio de la aplicación de los diferentes talleres, fue primordial dar a conocer los objetivos de la actividad para que los estudiantes tuvieran claro el propósito del aprendizaje y los logros esperados en el proceso.

Retroalimentación

Desde el punto de vista de Mckimm (como se citó en Insuasty y Zambrano, 2011), "la retroalimentación ayuda a los [estudiantes] a maximizar su potencial (...), concientizándoles de sus fortalezas y aspectos a mejorar" (p. 75). De igual manera, Feinstein (2014) considera que la retroalimentación es necesaria para aclarar y corregir la información que se recibe; le permite al cerebro reajustar y volver a evaluar lo que cree que sabe.

Como manifiestan los autores, cuando se resalta en el estudiante los aspectos positivos del trabajo realizado y se explica qué es lo que ha hecho bien y por qué lo ha hecho bien, además de indicarle sus debilidades, esto le permite realizar las modificaciones necesarias para mejorar su aprendizaje. Al finalizar el ejercicio, los estudiantes solicitaron que se hiciera la retroalimentación para así conocer cuáles fueron sus errores y sus aciertos. La mayoría lograron un excelente desempeño.

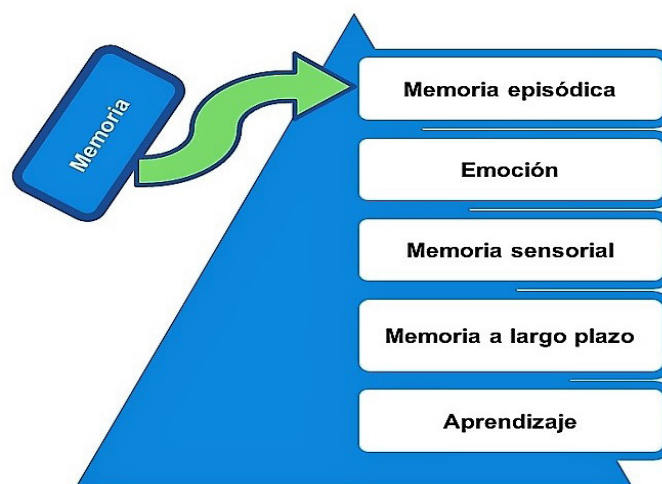
Interpretación del ejercicio de memoria - Institución Educativa Ciudad de Ipiales

Campo semántico

Con la información obtenida a través del diario de campo y la observación participante, se logra identificar las siguientes categorías inductivas.

Figura 3

Campo semántico relativo al ejercicio de memoria



Memoria

Esta es una actividad mental que es trascendental ejercitar para fortalecer los procesos de aprendizaje. De acuerdo con la neuropsicóloga (Caballero, 2017), la memoria es un proceso psicológico que permite codificar y almacenar la información para poder recuperarla posteriormente. Con respecto al ejercicio de memoria en el que participaron los estudiantes, ellos comprendieron porque es importante ejercitar la memoria para fortalecer los procesos de aprendizaje y que se memoriza mejor cuando el aprendizaje es atrayente y divertido.

Emoción

Según los autores Gerhard y Gerhard (como se citó en Benavides y Flores, 2019), "las informaciones, a las que el sistema límbico ha impreso su sello emocional, se graban profunda y perdurablemente en la memoria" (p. 33). Por ello, es necesario que los docentes cambien sus estrategias de enseñanza, pasivas y monótonas, por estrategias que generen un ambiente emocional favorable en el aula y que conviertan el proceso de aprendizaje en algo atrayente y agradable.

La realización del ejercicio de memoria despertó en los estudiantes emociones positivas de agrado, alegría, satisfacción, lo que les permitió evocar fácilmente lo aprendido.

Aprendizaje

En lo que concierne a memoria y aprendizaje, los autores Caballero (2017), Ortega y Franco (2010) y Morgado (2005) coinciden en señalar que son dos procesos que están estrachamente vinculados, dado que no puede haber aprendizaje sin la participación de la memoria.

Como manifiestan los autores, aprendizaje y memoria están profundamente unidos y ninguno de los procesos puede existir el uno sin el otro. De allí lo determinante de ejercitar los diferentes tipos de memoria dentro del aula, para que se dé un oportuno aprendizaje.

Memoria sensorial, memoria episódica y memoria a largo plazo

Según Ostrosky-Solís y Lozano (2003), la memoria sensorial es la fase inicial en el proceso de memoria, es el reconocimiento fugaz de lo que perciben los sentidos. Por lo tanto, para el desarrollo del ejercicio de memoria se utilizaron las imágenes de dibujos animados, por medio de las cuales se activó su memoria visual. De acuerdo con Carrillo (2010), la memoria episódica permite asociar la información visual, espacial y temporal, que la persona ha vivenciado y relacionarla con un suceso específico. De esta manera, realizar este ejercicio activó su memoria episódica, ya que, al utilizar imágenes de dibujos animados conocidos por los estudiantes, favoreció la evocación de experiencias vividas (momentos, lugares, personas), cuando miraron las caricaturas.

Como expresa Caballero (2017), la memoria a largo plazo es la capacidad para mantener la información durante periodos prolongados de tiempo o de manera permanente, y es ilimitada porque se puede estar aprendiendo toda la vida. La aplicación de este ejercicio de memoria contribuyó a reconocer cómo los aprendizajes de experiencias que han marcado su infancia y han sido de su agrado (programas de dibujos animados) quedaron almacenados de manera permanente en su memoria a largo plazo.

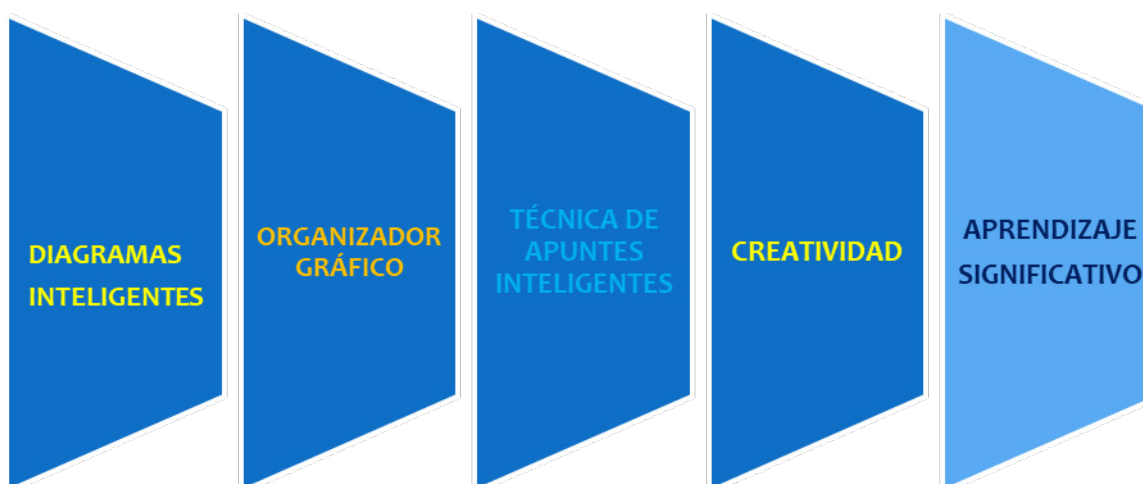
Interpretación del ejercicio de diagramas inteligentes - IE Ciudad de Ipiales

Campo semántico

Con la información obtenida, a través del diario de campo y la observación participante, se logró identificar las siguientes categorías inductivas.

Figura 4

Campo semántico relativo al ejercicio de diagramas inteligentes



Diagramas inteligentes

Son un tipo de organizador gráfico. Esta es una excelente técnica para desarrollar las habilidades del pensamiento. Menichetti (2017) refiere que esta es una forma de tomar apuntes, para ello se utiliza imágenes y palabras clave, ya que ayuda a asociar ideas y clarificar contenidos. Los estudiantes, al emplear esta técnica, se mostraron bastante motivados y satisfechos; se evidenció que les resultó fácil aprender un nuevo tema y recordar sin ninguna dificultad nuevas palabras. El ejercicio de diagramas inteligentes despertó su curiosidad y, con ello, captar su atención. La utilización de dibujos y palabras clave favoreció que este nuevo aprendizaje se fijara mejor en la memoria a largo plazo.

Organizador gráfico

Según Caballero (2017), un organizador gráfico es una forma visual de presentar la información que destaca los principales conceptos y relaciones dentro de un contenido, lo cual activa los dos hemisferios del cerebro. La utilización de este organizador gráfico, por parte de los estudiantes, les permitió observar, en una sola imagen, nueva información de manera ordenada e integrada, esto facilitó su comprensión y que lo aprendido lo evocaran fácilmente.

Reafirmando la importancia de esta herramienta, Medina (como se citó en Izaguirre, 2017) señala que entre más información visual se le provea al estudiante en el salón de clase, mayores serán las posibilidades de reconocerla y recordarla posteriormente.

Técnica de Apuntes Inteligentes

Según Menichetti (2017), esta forma de tomar apuntes es la clave de un estudio eficiente. Estos permiten reducir el tiempo de estudio, desarrollan la capacidad de síntesis, ayudan a entender y a memorizar. Así que lo ideal es que siempre se los utilice en todo proceso de aprendizaje. Al integrar dibujos, colores, palabras clave, se activa el pensamiento creativo y, en consecuencia, reflejan el proceso de pensamiento integral. De esta forma, se facilita la asociación de ideas y conceptos. La utilización de esta técnica de apuntes inteligentes facilitó a los estudiantes el aprendizaje de un nuevo tema.

Creatividad

De acuerdo con Izaguirre (2017), para desarrollar la creatividad en los estudiantes es necesario ampliar e incentivar su capacidad de imaginación, su autonomía y los circuitos neuronales vinculados con el pensamiento metafórico y divergente para que encuentren diversidad de respuestas y soluciones. El taller de diagramas inteligentes favoreció la creatividad, ya que permitió al educando generar nuevas ideas, a partir de los conocimientos adquiridos. La creación de una corta historia con las nuevas palabras aprendidas planteó un desafío que los llevó a pensar en cómo integrar esas palabras en un breve relato. Aunque a algunos estudiantes se les dificultó realizar esta parte de la actividad, con la orientación de la docente finalmente lograron concluirla.

Aprendizaje significativo

A propósito de este proceso, según Caballero (2017), presentar el material organizado de forma apropiada favorece el aprendizaje significativo y, además, ayuda a integrar el nuevo aprendizaje con el que ya se tenía adquirido. Por ello, este ejercicio favoreció el aprendizaje significativo, pues, los estudiantes debieron recordar palabras e imágenes que se relacionaran con las nuevas palabras. Algunos estudiantes también manifestaron que utilizarían esta técnica en el estudio de otras asignaturas, gracias a que les resultó fácil aprender.

Este aprendizaje generó emociones positivas, lo que permitió que se fijara mejor en su memoria. Como manifiesta Izaguirre (2017), en el aprendizaje significativo las emociones juegan un papel sobresaliente, al momento de memorizar determinados acontecimientos, es decir, el aprendizaje mejora considerablemente cuando existe implicación emocional.

Interpretación del ejercicio para leer con intención - IE Municipal Libertad

Campo semántico

Con la información obtenida a través del diario de campo y la observación participante, se logró identificar las siguientes categorías inductivas.

Figura 5

Campo semántico relativo al ejercicio para leer con intención



Competencia en lectura y escritura

Este taller permitió desarrollar la capacidad para analizar y comprender textos escritos, y realizar resúmenes del texto después de identificar las palabras clave. De esta manera, esta es una herramienta que permite conseguir un mayor control de la mente, de las emociones y del cuerpo. Menichetti (2017) afirma que debe proporcionarse estrategias y recursos a los educandos, que les permita desarrollar y explorar su creatividad e imaginación para facilitar y fortalecer su aprendizaje.

Atención

Atraer la atención de los educandos favorece una buena comunicación, consigue alcanzar los objetivos de la clase y aumentan la productividad. Con relación a la atención, los autores Michel (1983) y James (como se citó en González y Ramos, 2006) señalan que para lograr la atención se hace necesario un aprendizaje vivencial, es decir, aprender por medio del hacer, viviendo las experiencias, ya que todo lo que es significativo se recuerda más fácilmente. Además, teniendo en cuenta que los educandos tienden a desconcentrarse, ya que el cerebro se fatiga y necesita periodos de descanso y relajación, en este sentido, los autores Ostrander y Schroeder (1985) refieren que una persona en estado de relajamiento puede recordar mejor lo que ha estudiado.

Enseñanza para la vida

El tema está relacionado con el contexto, por ende, hubo participación, reflexión, opinión con sentido crítico, compartieron ideas acerca de sus experiencias. En relación a ello, Michel (1983) manifiesta que la memoria guarda recuerdos, experiencias y los revela cuando se necesita esa información; es por esto que la información nueva y llamativa se almacena en el cerebro de manera más profunda. Al respecto, Ortiz (2015) refiere que la motivación conduce a la acción y esta conlleva al aprendizaje.

Actividad cerebral

El desarrollo de este taller permitió generar actividad cerebral. Según los autores Velásquez et al. (2009), a medida que se generan más conexiones entre las neuronas, se aumenta el aprendizaje. De igual forma, menciona Greenfield (como se citó en Jensen, 2004), para que se logre el aprendizaje es indispensable el proceso de sinapsis, mientras más conexiones hay entre las neuronas, se incrementa el aprendizaje.

En consonancia con lo anterior, para ayudar a educar y a aprender mejor, es necesario que se lleve a la práctica pedagógica los hallazgos sobre cómo aprende el cerebro. De acuerdo a los autores Jensen (2004) y Caicedo (2016), saber cómo funciona el cerebro y para obtener un aprendizaje, el cerebro necesita de una estimulación previa con la alteración de la eficacia sináptica. La información nueva y llamativa se almacena en el cerebro de manera más profunda.

Aprendizaje cooperativo

La interacción y la participación grupal fue bastante fluida. Se pudo apreciar un clima amigable. A los educandos les agrada el trabajo cooperativo, se evidenció porque son solidarios al momento de ayudar o colaborar con quien lo necesita. En concordancia con lo expresado por Caicedo (2017) y Ortiz (1989), el equipo y trabajo colaborativo es promotor de aprendizaje en las instituciones, porque las personas están comprometidas, se distribuyen las obligaciones con el fin de alcanzar objetivos, se fomenta la participación y, así mismo, pueden ayudarse unos a otros.

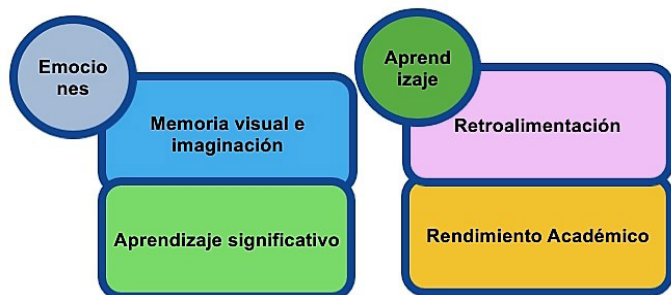
Interpretación del ejercicio de percepción - IE Municipal Libertad

Campo semántico

Con la información obtenida a través del diario de campo y la observación participante, se logró identificar las siguientes categorías inductivas.

Figura 6

Campo semántico relativo al ejercicio de percepción



Memoria visual e imaginación

La utilización de los rompecabezas permite mejorar en niños y niñas la capacidad de atención, se practica la observación, la descripción y comparación, desarrolla la capacidad de resolver cualquier problema y ejercita la memoria visual. Según Caicedo (2017), se puede emplear esta técnica de los rompecabezas en los diferentes niveles educativos y fuera de ellos, ya que brinda mejora en el rendimiento de cada individuo. La visualización de imágenes facilita el aprendizaje, pues permite recordar mejor la información. La imaginación toma elementos antes percibidos y experimentados y los transforma en nuevos estímulos y realidades, que permite alcanzar el aprendizaje. Esto resulta más favorable que solo memorizar de una manera abstracta.

Emociones

Este taller favorece una enseñanza más práctica, en lugar de la enseñanza monótona, que no evoca emociones. En efecto, las emociones influyen en el aprendizaje, de ahí que lo aprendido se fija mejor en la memoria a largo plazo. De acuerdo con Triglia (2018), el sistema límbico, encargado de las emociones, es esencial en el aprendizaje, porque determina lo que ha de ser aprendido y cómo se ha de memorizar, de acuerdo a las sensaciones

agradables o desagradables que genere cada situación. Al respecto, Caicedo (2016) y Mora (2014b) señalan que las emociones influyen en la atención, la curiosidad y la memoria, de tal manera que, bien gestionadas, ayudan a prestar atención a lo realmente importante, dado que despiertan el interés por conocer todo lo que es nuevo y llamativo. Por tanto, facilitan el aprendizaje e inciden en el rendimiento académico.

Aprendizaje significativo

Este taller contribuyó a que conecten el nuevo aprendizaje con el ya existente. Al respecto, Ausubel (como se citó en Marroquín et al., 2016) refiere que para que se dé un aprendizaje significativo, el estudiante asocia la información que ya posee con la nueva; reconstruyendo ambas informaciones en este proceso. Por lo anterior, se requiere que los docentes apliquen variadas estrategias de enseñanza para promover el aprendizaje significativo. De acuerdo con Díaz y Hernández (1999), algunas de esas estrategias son dar a conocer los objetivos de la actividad que va a desarrollarse, utilizar ilustraciones, plantear preguntas, elaboración de mapas mentales.

Retroalimentación

La información que se obtiene de la retroalimentación proporciona la base para tomar buenas decisiones con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje. A propósito, como dice Jensen (2004), se tomará en cuenta tanto el resultado final como el proceso que siguió el educando para obtener el aprendizaje. Al respecto, Pérez y Salas (2016) manifiestan que en la retroalimentación, como proceso de enseñanza y aprendizaje, se hace entrega de información acerca del desempeño de cada estudiante, con el fin de mejorarlo.

Rendimiento Académico

Se hace necesario considerar los factores y variables internas y externas que influyen en el rendimiento de los educandos. Entre estos factores se encuentran los siguientes: factores fisiológicos, psicológicos, sociológicos y pedagógicos. De acuerdo con Heckhausen (como se citó en Wasna, 1974), la motivación es esencial para que la persona inicie una actividad y persista en su realización, lo cual incide en su

rendimiento. Cabe destacar que, según Wasna (1974), el rendimiento está influenciado por una serie de factores personales que pueden afectar positiva o negativamente sus actitudes hacia la ejecución de las actividades educativas.

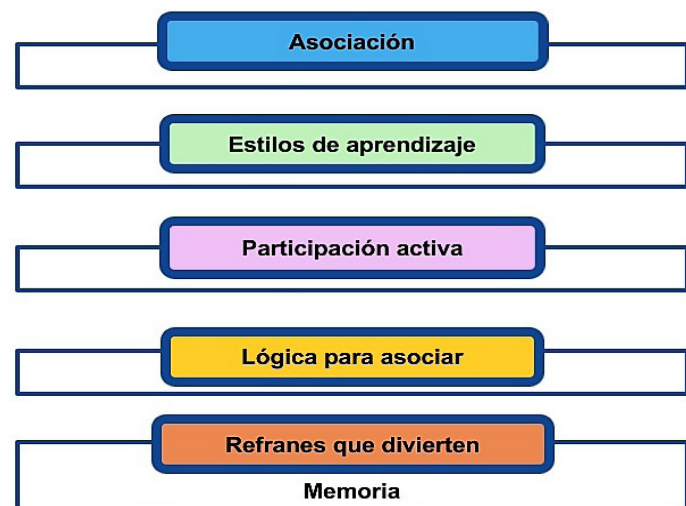
Interpretación del ejercicio de asociación - IE Municipal Libertad

Campo semántico

Con la información obtenida a través del diario de campo y la observación participante, se logró identificar las siguientes categorías inductivas.

Figura 7

Campo semántico relativo al ejercicio de asociación



Memoria

Los refranes poseen la intención de transmitir algún conocimiento tradicional basado en la experiencia. Esta estrategia activa los conocimientos previos y estos ayudan al educando a la adquisición de nuevos aprendizajes. A propósito, Michel (1983) señala que a mayor organización de la memoria mejores resultados, pues permite evocar recuerdos de manera más sencilla.

Estilos y ritmos de aprendizaje

Durante el proceso de la ejecución del taller, se evidenció que hay diferentes estilos de aprendizaje. De acuerdo con los autores Caicedo (2016), Sánchez y Andrade (2014), en un determinado entorno de aprendizaje, cada individuo percibe, procesa e interpreta la información de diferente manera, esto no quiere decir que con un estilo particular de aprendizaje

se pueda aprender mejor que con otro, sino que cada persona utiliza su propia modalidad, cada uno tiende a utilizar más unas determinadas maneras de aprender que otras. Es importante señalar que cuando en la orientación de un tema se utiliza los diferentes estilos de aprendizaje de manera integral, esto facilita y enriquece la adquisición de aprendizajes.

Participación activa

La participación del educando es importante y decisiva en su proceso formativo, ya que aporta a la dinámica de la clase y contribuye a su aprendizaje. A través de la solución conjunta de tareas, los alumnos comparten las estrategias utilizadas para que sus compañeros las imiten y las utilicen, lo que evidencia la confianza que existe entre ellos. De acuerdo con Morris (2014), gracias a las neuronas espejo el individuo puede aprender por imitación.

Lógica para asociar

Algunos educandos muestran dificultades y les lleva más tiempo la asociación de refranes. El docente, con el fin de favorecer el aprendizaje en el educando, debe motivarlo, acompañarlo y apoyarlo, durante todo el proceso educativo. De acuerdo con Pérez-Chaverri y Salas-Soto (2016), la retroalimentación inmediata funciona como un motivador muy potente en el educando, contribuye con el proceso de aprendizaje, en donde se resuelve sus inquietudes, se brinda pautas, herramientas y técnicas para una oportuna orientación.

Refranes son divertidos

Esta actividad crea una situación motivacional. A propósito de ello, de acuerdo con Mora (2014b), las emociones tienen distintas y variadas funciones, entre ellas está la de fijar recuerdos en las personas. Los docentes deben tener presente la influencia de las neuronas espejo en el aprendizaje, que lo aprendido se fije en la memoria de largo plazo y el aprendizaje sea significativo. En relación con la idea anterior, Izaguirre (2017) señala que toda estrategia que promueva la motivación (la expresión, el movimiento, las situaciones divertidas) activa más la red de las neuronas espejo, lo cual favorece el aprendizaje y fija de manera más rápida los contenidos desarrollados en clase.

2. Resultados desde el proceso cuantitativo

Resultados del análisis y contraste del rendimiento académico de los años 2018 y 2019

Los resultados del proceso estadístico de análisis y contraste de los consolidados finales del rendimiento académico de los años 2018 y 2019, de los dos grupos experimentales, evidencian que hay una diferencia significativa en su rendimiento, antes y después de la aplicación de los talleres, por lo tanto, se concluye que la estrategia pedagógica tuvo efectos significativos sobre el rendimiento académico.

Figura 8

Rendimiento académico años 2018 y 2019 - IE Ciudad de Ipiales

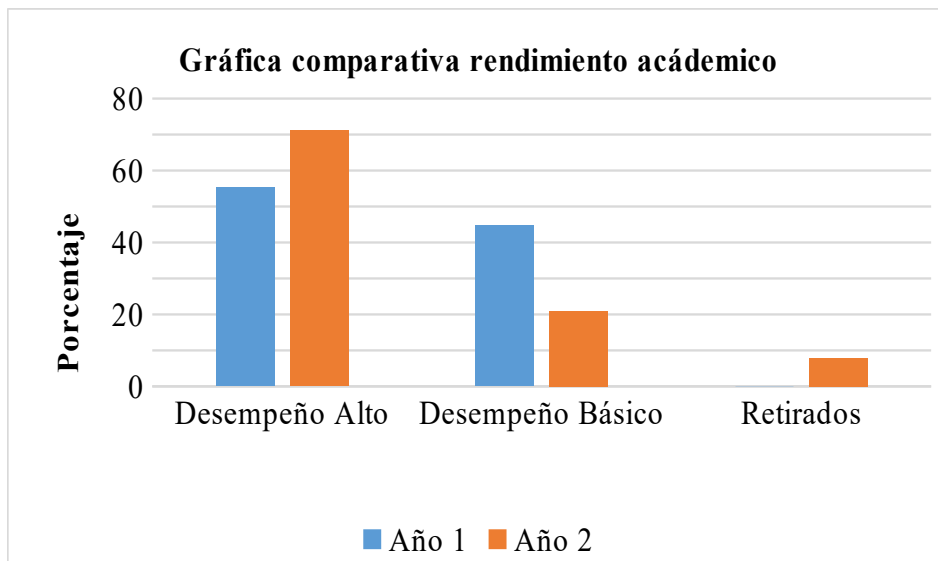
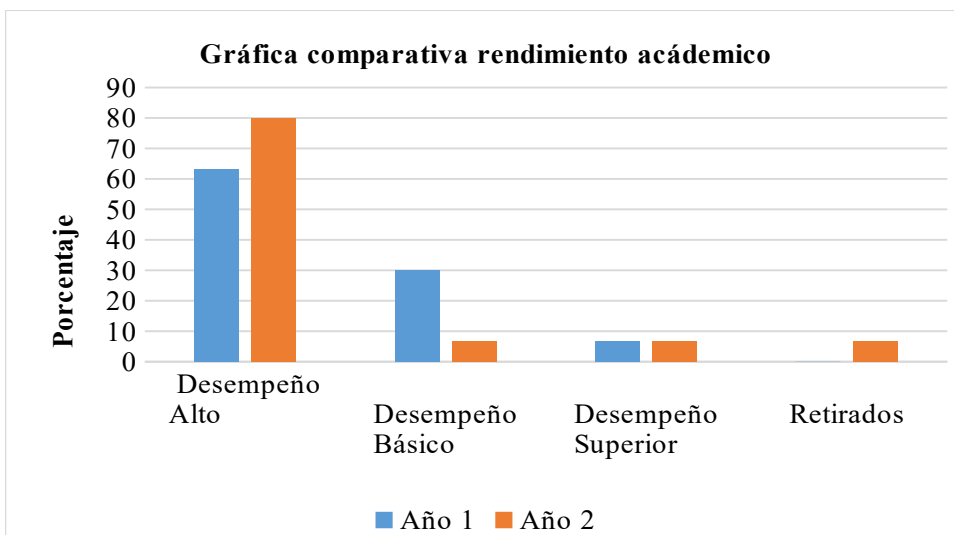


Figura 9

Rendimiento académico años 2018 y 2019 - IEM Libertad



En la Tabla 1, se puede verificar como iniciaron (año 1-2018) los estudiantes de grado quinto de los grupos experimentales y como finalizaron (año 2-2019).

Tabla 1
Rendimiento académico. Consolidado final año 2018-2019

	Año		Año 1-2018			Año 2-2019			
	Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<i>I E Ciudad de IpiALES</i>	Desempeño Alto	21	55,3	55,3	55,3	27	71,1	71,1	71,1
	Desempeño Básico	17	44,7	44,7	100,0	8	21	21	92,1
	Retirados					3	7,9	7,9	100,0
	Total	38	100,0	100,0		38	100,0	100,0	
	Año		Año 1-2018			Año 2-2019			
	Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<i>IEM Libertad</i>	Desempeño Alto	19	63,3	63,3	63,3	24	80	80	80
	Desempeño Superior	9	30	30	93,3	2	6,66	6,66	80,7
	Retirados	2	6,7	6,7	100,0	2	6,66	6,66	93,4
	Desempeño Básico					2	6,66	6,66	100,0
	Total	30	100,0	100,0		30	100,0	100,0	

3. Resultados Batería de Aptitudes BAT-7: pretest y posttest

Según el resultado del desempeño de los estudiantes en cada uno de los componentes de la prueba BAT-7 en el pretest, se puede destacar lo siguiente:

Tabla 2
Informe de resultados por institución

INSTITUCION		Verbal	Espacial	Atención	concentración	Razonamiento	Númerica	Mecánica	Ortografía
CIUDAD DE IPIALES	Media	14,553	14,632	28,395	75,605	11,368	5,237	11,737	11,211
	N	38	38	38	38	38	38	38	38
	Desviación estándar	4,0383	3,7519	11,8037	19,3970	4,9670	3,0084	4,6013	3,8566
	Máximo	20,0	21,0	62,0	100,0	23,0	16,0	29,0	19,0
	Mínimo	7,0	6,0	9,0	30,0	1,0	1,0	6,0	3,0
EL CAMPANERO	Media	10,381	12,238	34,524	66,905	11,095	6,238	8,190	5,952
	N	21	21	21	21	21	21	21	21
	Desviación estándar	4,5550	4,7107	19,3743	23,6873	3,3601	3,4191	5,3723	4,2246
	Máximo	21,0	22,0	67,0	100,0	18,0	13,0	14,0	12,0
	Mínimo	4,0	4,0	9,0	18,0	5,0	,0	,0	,0
LIBERTAD	Media	11,690	9,552	27,793	42,241	10,966	7,414	11,379	10,069
	N	30	30	30	30	30	30	30	
	Desviación estándar	3,5062	3,9150	7,4421	13,7832	3,2125	2,3378	3,5798	4,4476
	Máximo	20,0	19,0	39,0	86,0	18,0	13,0	17,0	28,0
	Mínimo	7,0	3,0	12,0	24,0	6,0	4,0	3,0	4,0

En cuanto a Aptitud Espacial, la media general fue de 12,3, siendo la IE Ciudad de Ipiales la que obtuvo dos puntos por encima de la media de las instituciones, pero se observa una alta desviación. Para el componente Atención, el promedio general fue de 29,6 puntos, con una desviación de 13,07 puntos, indicando así una gran heterogeneidad en los resultados de entrada, en este componente la Institución Campanero muestra claramente que su media de 34,5 puntos es la más alta entre las tres instituciones; además, en Ciudad de Ipiales y la IE Libertad no existen diferencias significativas en su media. En Razonamiento, las diferencias entre las tres instituciones no son significativas, ya que promedian valores cercanos a 11 puntos con dispersiones muy similares. El proceso estadístico de los resultados del pretest demuestra que los tres grupos, en un inicio, tuvieron un comportamiento relativamente uniforme, principalmente en los componentes de aptitud verbal, espacial y razonamiento.

Tabla 3
Informe de resultados por institución

INSTITUCION		V1	E1	A1	CON1	R1	N1	M1	O1
CIUDAD DE IPIALES	Media	25,314	21,029	67,971	85,000	24,886	23,00	20,77	25,34
	N	35	35	35	35	35	35	35	35
	Desviación estándar	1,9670	3,3298	3,7139	4,6590	2,1251	2,3515	2,2107	2,3256
	Máximo	30,0	27,0	75,0	94,0	28,0	28,0	28,0	28,0
	Mínimo	22,0	9,0	59,0	74,0	20,0	18,0	16,0	18,0
EL CAMPA NERO	Media	12,429	13,286	43,333	56,095	13,048	6,952	9,190	7,857
	N	21	21	21	21	21	21	21	21
	Desviación estándar	4,8018	4,3491	22,7691	26,9628	5,1135	2,6735	6,0714	5,2468
	Máximo	21,0	20,0	74,0	92,0	21,0	13,0	20,0	16,0
	Mínimo	6,0	6,0	12,0	16,0	6,0	1,0	,0	,0
LIBER-TAD	Media	24,321	15,036	48,714	61,929	15,571	17,321	15,536	12,286
	N	28	28	28	28	28	28	28	28
	Desviación estándar	4,4310	2,7418	17,2323	21,1746	5,7053	4,8078	4,2556	5,4965
	Máximo	30,0	22,0	74,0	94,0	21,0	22,0	21,0	26,0
	Mínimo	10,0	9,0	18,0	24,0	,0	7,0	5,0	3,0
Total	Media	21,762	17,095	55,393	70,083	18,821	17,095	16,131	16,619
	N	84	84	84	84	84	84	84	84
	Desviación estándar	6,5650	4,8137	18,5940	22,2641	6,8004	7,2288	6,1777	8,7480
	Máximo	30,0	27,0	75,0	94,0	28,0	28,0	28,0	28,0
	Mínimo	6,0	6,0	12,0	16,0	,0	1,0	,0	,0

Respecto a los resultados del postest, se observa que en Aptitud Verbal se obtuvo una media de 21,7, siendo las instituciones Libertad y Ciudad de Ipiales las que tienen puntajes más altos 25,3 y 24,3 respectivamente, y la Institución Campanero solo alcanzó una media de 12,4, lo cual evidenció una diferencia significativa.

En aptitud espacial existen claras diferencias entre las tres instituciones, donde Ciudad de Ipiales tiene mejores resultados con 21 puntos, 4 puntos sobre la media, caso contrario se presenta en la institución El Campanero, cuyo resultado está casi 4 puntos por debajo de la media.

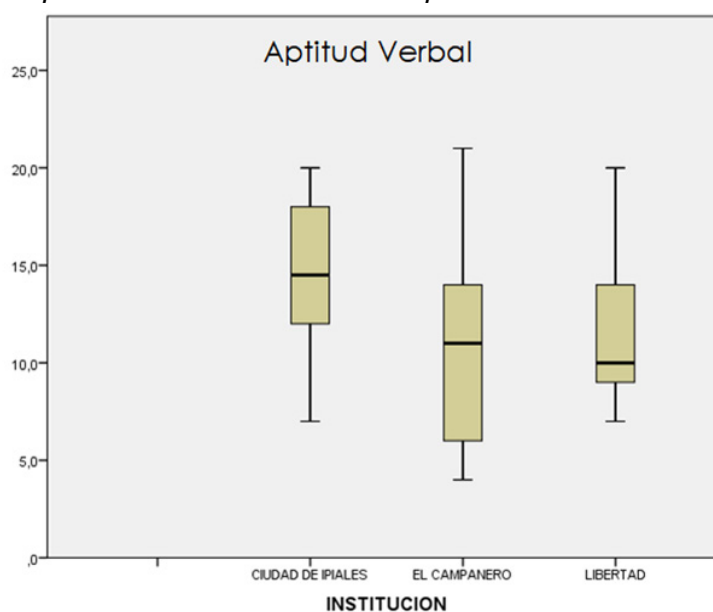
Sobre el componente Atención, el cual tiene una media de 55,3 puntos, la Institución Campanero se encuentra con 10 puntos por debajo de la media.

Tabla 4
Informe aptitud verbal. Pretest

Institución	Media	N	Desviación estándar	Máximo	Mínimo
Ciudad de Ipiales	14,553	38	4,0383	20,0	7,0
El campanero	10,381	21	4,5550	21,0	4,0
IE Libertad	11,690	30	3,5062	20,0	7,0
Total	12,614	88	4,3349	21,0	4,0

Uno de los factores relevantes dentro del estudio es la Aptitud Verbal. Examinando de manera independiente los resultados del Pretest, se observa que la media de la población fue de 12,6 puntos, sin existir diferencias significativas entre cada una de las instituciones, además, la desviación estándar está en 4,3 puntos, lo cual indica una alta dispersión. Asimismo, los valores de los tres grupos oscilan entre un rango mínimo de 4 y un rango máximo de 21 puntos.

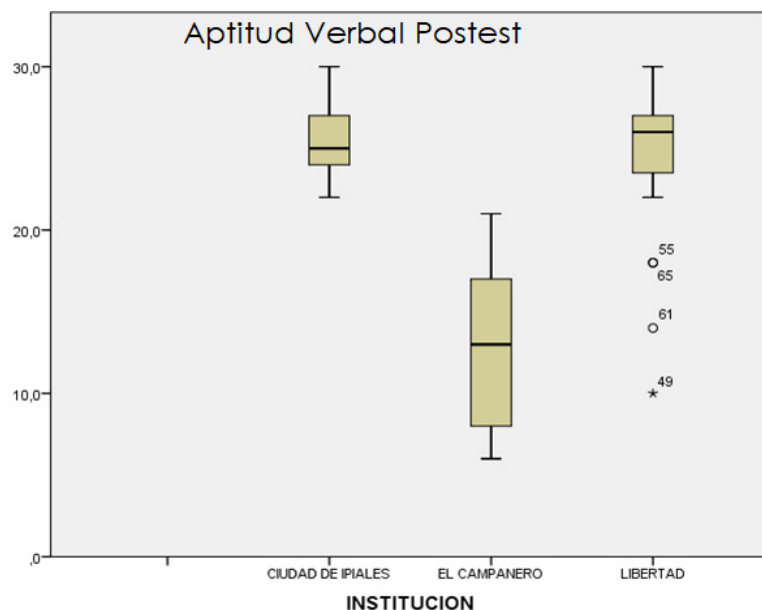
Figura 10
Aptitud verbal. Resultados pretest



La Figura 10 muestra la diferencia entre las distribuciones de los datos en Aptitud Verbal, donde es clara la dispersión existente en la Institución Campanero, ya que la dispersión está en la altura del bigote, pero también es evidente que en las tres instituciones los extremos superiores se ven casi iguales, a la altura del 20 %, que varía en un rango entre 20 y 22 puntos.

Figura 11

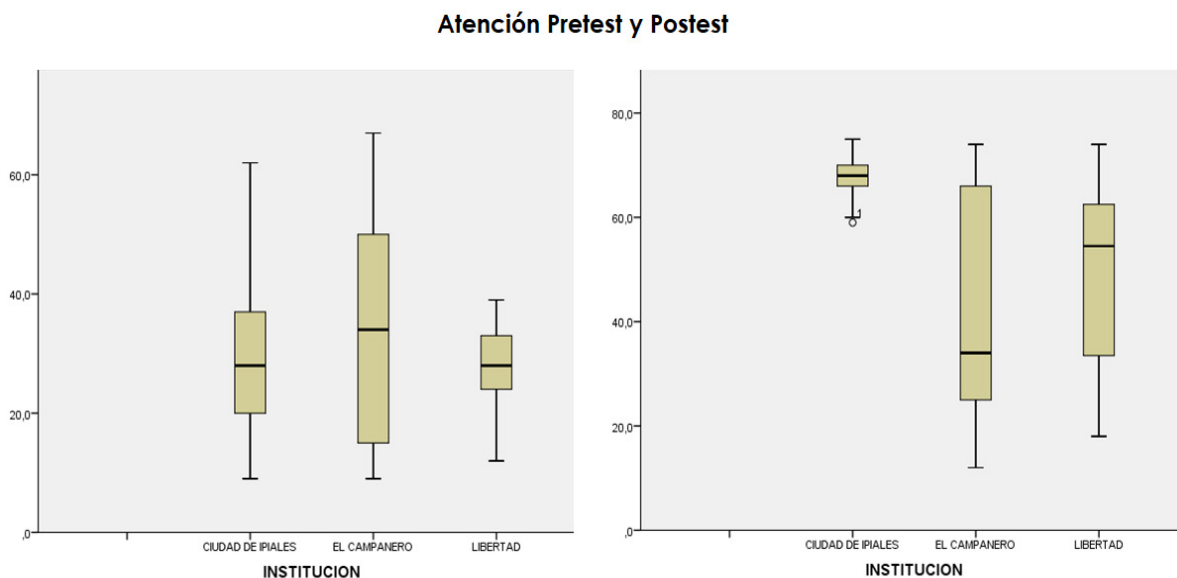
Aptitud verbal. Resultados postest



Hay diferencias significativas en los resultados de las tres instituciones. Los mínimos de Ciudad de Ipiales y Libertad son mayores que el extremo inferior de Campanero; en la distribución de Libertad se encuentra tres datos atípicos. Al verificar los resultados del pretest y el postest, se puede observar que los cambios en los resultados de Campanero no son tan grandes a diferencia de las otras dos instituciones.

Figura 12

Aptitud atención. Resultados pretest y postest



La Figura 12 muestra algo muy particular, el cambio tan notorio en la Institución Ciudad de Ipiales, donde es evidente que todos los estudiantes se plegaron en la respuesta al desarrollo de los talleres. Hay una concentración de datos, es decir, que de manera homogénea y paulatina los estudiantes fueron respondiendo a las actividades que implicaron el desarrollo de los talleres de orientación neuroeducativa, pero se deja un interrogante, respecto a la Institución Educativa Municipal Libertad, que, al desarrollar las mismas actividades en el aula, no hubo la misma respuesta. Puede encontrar una respuesta en la diferencia de los datos sobre la dispersión, mientras que en la

Institución Educativa Ciudad de Ipiales no hubo dispersión, porque se demuestra una actividad más homogénea. En la Institución Educativa Municipal Libertad, se verifica una mayor dispersión en los datos; esto no quiere decir que no hubo trabajo académico, sino que hay diferencias evidentes entre las dos instituciones que tienen los grupos experimentales y el Centro Educativo Municipal El Campanero, que mantiene los mismos datos que se evidenciaron en el pretest con una ligera diferencia.

Prueba T

Se realizó una Prueba T porque las poblaciones con las que se trabajó fueron pequeñas, menos de 40 personas por grupo. La Prueba T se realiza cuando es un estudio cuantitativo y se hace una intervención. Cabe recordar que la investigación trabaja con un modelo mixto, es decir, que incluye un paradigma cuantitativo y cualitativo que se complementan en el desarrollo de la investigación. La Prueba T permite verificar si existen diferencias significativas en las varianzas y en las medias de los grupos participantes en el estudio. La Prueba T se aplica para observar el impacto de una intervención (talleres de estrategias neuroeducativas).

La prueba de Levene para la igualdad de varianzas indica si se puede o no suponer varianzas iguales. Así, si la probabilidad asociada al estadístico Levene es >0.05 supone varianzas iguales, si es <0.05 supone varianzas distintas.

Después de asumir las varianzas iguales (en el caso de las 2 variables "Bat-7 antes" y "Bat-7 después"), se observa el estadístico T con su nivel de significación bilateral, este valor informa sobre el grado de compatibilidad entre la hipótesis de igualdad de medias y las diferencias entre medias poblacionales observadas.

Verificación de la Hipótesis Estadística

A partir de los resultados del postest, se comprueba la hipótesis estadística, la cual establece que los dos grupos experimentales obtienen resultados estadísticamente significativos, en la aplicación del postest de la batería psicológica Bat-7, luego del desarrollo de talleres de contenido neurocognitivo.

Hay una diferencia significativa en las medias de los estudiantes, antes y después de la estrategia, por lo tanto, se concluye que la estrategia pedagógica tuvo efectos significativos en su proceso de aprendizaje.

Tabla 5

Media CE El Campanero e IE Ciudad de Ipiales - pretest y postest

Estadísticas de grupo					
	Institución	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Bat-7 Total Pretest	El Campanero	21	224,476	77,6077	16,9354
	Ciudad de Ipiales	38	267,684	80,8051	13,1083
Bat-7 Total Postest	El Campanero	21	269,571	108,2089	23,6131
	Ciudad de Ipiales	35	601,686	33,0568	5,5876

Tabla 6

Media CE El Campanero e IEM Libertad - pretest y posttest

Estadísticas de grupo					
	Institución	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Bat-7 Total Pretest	El Campanero	21	224,476	77,6077	16,9354
	Libertad	30	245,414	54,7693	10,1704
Bat-7 Total Posttest	El Campanero	21	269,571	108,2089	23,6131
	Libertad	28	439,143	71,2974	13,4739

4. Discusión de resultados

Al concluir la interpretación de resultados, de esta experiencia surgen algunos interrogantes que se plantean, a continuación: ¿los talleres de estrategias neuroeducativas aplicados a los dos grupos experimentales tuvieron efectos favorables?, ¿qué sucedió con el grupo control?

Es importante recordar que entre las diferentes estrategias neuroeducativas que se aplicaron a los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Ciudad de Ipiales y de la Institución Educativa Municipal Libertad, se encuentran: los ejercicios de atención, concentración, memoria, percepción, asociación; así como también técnicas de estudios como los diagramas inteligentes, los mapas mentales y ejercicios para leer con intención, también, se tuvo en cuenta trabajar los estilos de aprendizaje visual, auditivo y kinestésico, de manera integrada. Se favoreció el trabajo en los grupos de aprendizaje cooperativo y la retroalimentación. Se enseñó a realizar ejercicios de gimnasia cerebral y ejercicios de relajación física y de respiración rítmica, teniendo como fondo música clásica, en especial los movimientos lentos de la música barroca. Un aspecto muy importante que favoreció todos estos aprendizajes fue el ofrecerles un clima emocional positivo en el aula.

A través de la observación participante y el diario de campo, se realizó un seguimiento a los dos grupos experimentales, durante la aplicación de seis talleres específicos, a saber: ejercicio de atención 05.3, ejercicio de memoria 06.3, ejercicio de diagramas inteligentes,

ejercicio para leer con intención 02, ejercicio de percepción 03.1 y ejercicio de asociación 04.1

Los talleres aplicados a los dos grupos experimentales tuvieron una considerable aceptación, un gran número de estudiantes manifestaron interés y entusiasmo, durante el desarrollo de los mismos, con una incidencia favorable en el aprendizaje significativo.

La matriz de interpretación de resultados de diario de campo y observación participante evidenció los resultados favorables obtenidos luego de la aplicación de los talleres de estrategias neuroeducativas, puesto que la mayoría de estudiantes mejoraron su atención, su concentración, su memoria, adquirieron mejores técnicas de estudio, aprendieron lo importante que es estudiar en un ambiente de calma y relajación. Lo significativo de toda esta experiencia es que ellos están aplicando dichas estrategias en el estudio de otras asignaturas.

La aplicación de los talleres generó todo tipo de emociones positivas que influyeron en su aprendizaje, pues la motivación condujo a la acción. Los estudiantes trabajaban de forma ordenada y con disciplina, lo cual generó un ambiente positivo en el aula. Se percibió el interés porque participaban activamente, aportaban ideas, mostraban con orgullo y creatividad sus actividades y respetaban la opinión de los demás.

Los resultados favorables, después de la aplicación de los diferentes talleres, demuestran lo importante que fue implementar estas

estrategias, ya que permitieron desarrollar competencias comunicativas, reflexivas, actualizar los saberes y contribuir a mejorar el aprendizaje significativo, dado que aprendieron a establecer un vínculo entre los nuevos contenidos con los conocimientos previos.

Este estudio aportó importantes beneficios: no solo se logró que los estudiantes mejoraran su atención, concentración, rendimiento académico, sino también se generó la motivación por el aprendizaje, que se vio reflejada en la participación activa y en la manifestación de sentimientos como la alegría de asistir a la clase, el entusiasmo al desarrollar los talleres, el no sentir temor de expresar sus puntos de vista.

En el grupo control, donde no se aplicaron los talleres de estrategias neuroeducativas, no se presentaron mayores cambios en su proceso de aprendizaje, ni hubo avances en cuanto al aprendizaje significativo. Esto se ve reflejado en los resultados del postest de la Batería psicológica Bat-7, de esta manera se comprueba la hipótesis de trabajo, la cual determina que existen diferencias significativas en los resultados del postest de la Bat-7 entre

los dos grupos experimentales y el grupo control, luego de la aplicación de los talleres de contenido neuroeducativo.

Otras preguntas que emergen: ¿los talleres de estrategias neuroeducativas aplicados a los dos grupos experimentales incidieron favorablemente en el rendimiento académico?, ¿qué sucedió con el grupo control?

Los resultados del proceso estadístico de análisis y contraste de los consolidados finales del rendimiento académico de los años 2018 y 2019, de los dos grupos experimentales, evidencian que hay una diferencia significativa en su rendimiento, antes y después de la aplicación de los talleres, por lo tanto, se concluye que la estrategia pedagógica tuvo efectos significativos sobre el rendimiento académico.

Aunque el grupo control contaba con estudiantes dedicados y comprometidos con su aprendizaje, este proceso estadístico demostró que en este grupo no hubo cambios contundentes en su rendimiento académico.

Tabla 7

Resultados rendimiento académico, años 2018 y 2019

Cuidad de Ipiales	1 año		2 año		Porcentaje total diferencial
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
Desempeño Alto	21	55,3	27	71,1	15.8
Desempeño Básico	17	44,7	8	21	
Retirados	0	0	3	7,9	
Total	38	100,0	38	100,0	
Libertad	1 año		2 año		Porcentaje total diferencial
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
Desempeño Alto	19	63,3	24	80	16.7
Desempeño Básico	9	30	2	6,66	
Desempeño Superior	2	6,7	2	6,66	
Retirados	0	0	2	6,66	
Total	30	100,0	30	100,0	
Campanero	1 año		2 año		Porcentaje total diferencial
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
Desempeño Alto	13	61,9	16	76,2	14.3
Desempeño Básico	8	38,1	5	23,8	
Total	21	100,0	21	100,0	

En la Institución Educativa Ciudad de Ipiales se observa que sí hubo un cambio favorable, tanto en el mejoramiento del rendimiento académico como en los resultados del postest.

En la Institución Libertad se observa que, tanto en el desarrollo inicial del pretest como en el rendimiento académico, parte con datos bajos, pero en los resultados del postest y del rendimiento académico, es la institución que más logra avanzar.

En el Centro Educativo El Campanero –grupo control–, aunque no se aplicaron los talleres, se observa un leve mejoramiento en el rendimiento académico, pero no se presentaron cambios significativos en los resultados del postest de la BAT-7.

Finalmente, aflora un último interrogante: ¿qué hallazgos se encuentran en los resultados de la aplicación del pretest y postest de la batería psicológica Bat-7 a los dos grupos experimentales y al grupo control?

El proceso estadístico de los resultados del pretest demuestra que los tres grupos,

en un inicio, tuvieron un comportamiento relativamente uniforme, principalmente en los componentes de aptitud verbal, espacial y razonamiento.

A partir de los resultados del postest, se comprueba la hipótesis estadística, la cual establece que los dos grupos experimentales obtienen resultados estadísticamente significativos, en la aplicación del postest de la batería psicológica Bat-7, luego del desarrollo de talleres de contenido neurocognitivo.

En el pretest se encuentra que los resultados de los diferentes ítems evaluados fueron bajos, mientras que en el postest se encontraron avances significativos en los ítems de atención, concentración y aptitud verbal. Por ejemplo, en aptitud verbal se obtuvo una media de 21,7, siendo las instituciones Libertad y Ciudad de Ipiales las que obtuvieron puntajes más altos 25,3 y 24,3 respectivamente, y la Institución Campanero solo alcanzó una media de 12,4, lo cual evidencia una diferencia significativa.

Tabla 8

Comparación de los resultados del pretest y postest en aptitud verbal

INSTITUCION		Verbal	V1	
CIUDAD DE IPIALES	Media	14,553	25,314	10.761
	N	38	35	
	Desviación estándar	4,0383	1,9670	
	Máximo	20,0	30,0	
	Mínimo	7,0	22,0	
EL CAMPANERO	Media	10,381	12,429	2.048
	N	21	21	
	Desviación estándar	4,5550	4,8018	
	Máximo	21,0	21,0	
	Mínimo	4,0	6,0	
LIBERTAD	Media	11,690	24,321	12.631
	N	30	28	
	Desviación estándar	3,5062	4,4310	
	Máximo	20,0	30,0	
	Mínimo	7,0	10,0	
Total	Media	12,614	21,762	9.148
	N	89	84	
	Desviación estándar	4,3349	6,5650	
	Máximo	21,0	30,0	
	Mínimo	4,0	6,0	

Los grupos experimentales en la aptitud verbal y V1 presentan un avance significativo verificable en la media con un avance de 10,761 y 12,631 puntos. En cambio, el grupo control avanza 2,048 puntos, pero no es realmente un avance significativo.

Tabla 9

Comparación de los resultados del pretest y posttest en aptitud atención

Institución		Atención	A1	
Ciudad de Ipiales	Media	28,395	67,971	39,576
	N	38	35	
	Desviación estándar	11,8037	3,7139	
	Máximo	62,0	75,0	
	Mínimo	9,0	59,0	
El Campanero	Media	34,524	43,333	8,809
	N	21	21	
	Desviación estándar	19,3743	22,7691	
	Máximo	67,0	74,0	
	Mínimo	9,0	12,0	
Libertad	Media	27,793	48,714	20,921
	N	30	28	
	Desviación estándar	7,4421	17,2323	
	Máximo	39,0	74,0	
	Mínimo	12,0	18,0	
Total	Media	29,659	55,393	25,734
	N	89	84	
	Desviación estándar	13,0744	18,5940	
	Máximo	67,0	75,0	
	Mínimo	9,0	12,0	

Al comparar los resultados de los grupos experimentales en la aptitud atención y A1, los grupos experimentales presentan un avance significativo, verificable en la media con un avance de 39,576 y 20,921 puntos. En cambio, el grupo control presenta un pequeño avance de 8,809 puntos.

Como se puede observar, los datos de los grupos experimentales son más homogéneos, sus puntajes son parecidos, es decir, tienen un comportamiento similar, a diferencia del grupo control que sigue presentando datos dispersos, heterogéneos.

Los resultados del posttest de la batería Bat-7 son confiables, ya que muestra las aptitudes que han demostrado ser más relevantes. La Estadística comprueba que la aplicación de los Talleres de Estrategias Neuroeducativas tuvo un efecto favorable en los estudiantes de los grupos experimentales.

Luego de evidenciar los resultados favorables que se obtuvieron de esta investigación, se pretende dar a conocer los cambios positivos que puede lograr la Neuroeducación aplicada en el aula a la comunidad educativa. Así, tanto estudiantes como profesores consigan su máximo potencial al aplicar estas estrategias. Los docentes, fundamentándose en los hallazgos de la neurociencia, se están acercando cada vez más al conocimiento del cerebro, mirando a la educación desde un punto de vista más científico.

El estudio del cerebro y su entendimiento se presenta como un gran reto que permite avanzar en el conocimiento del comportamiento humano. En tal sentido, el rol del docente se centra en desarrollar técnicas para orientar y educar de manera más eficiente, es decir, promover favorables ambientes de aprendizaje, con la finalidad de que los estudiantes aprendan,

piensen y resuelvan problemas; así como también refuercen los procesos de aprendizaje.

Por otro lado, se demuestra que las emociones influyen de manera determinante en el desempeño académico, lo que comprueba que la emoción juega un papel eficaz en los procesos cognitivos. Lo anterior está en concordancia con autores como Mora (2014b), Aristizábal (2015) y Triglia (2018), quienes argumentan que existe una gran cohesión entre los procesos emocionales y los cognitivos, por lo tanto, el aprendizaje es afectado por las emociones, o visto como binomio emoción-cognición indisoluble. De este modo, sin emotividad no se consigue encender la chispa de la atención, que es necesaria en todo proceso de aprendizaje. Asimismo, según lo expuesto por Caicedo (2017), las experiencias emocionales tienen una influencia poderosa sobre las regiones neurales responsables de la toma de decisiones, tanto en la parte de comportamiento como la cognitiva y en el proceso del aprendizaje.

Dado que la atención es un proceso psicológico básico e indispensable para el procesamiento de la información y para la realización de cualquier actividad, los autores Mora (2014b), Carminati y Waipan (2012) son contundentes al indicar que existe relación entre atención y emociones, por lo cual, estimular la atención es fundamental para generar y fortalecer las redes neuronales necesarias para que haya un apropiado procesamiento de la información.

Por el contrario, la falta de atención en los educandos es un continuo problema que se presenta en las aulas de clase; esto se evidencia cuando el docente, al exponer un tema, no despierta curiosidad ni motivación en sus estudiantes, pero sí desconcentración e indisciplina. Los educandos manifiestan que cuando el profesor solo se limita a realizar clases expositivas, no provoca en ellos ninguna motivación, sino apatía.

En el desarrollo de los talleres, se pudo evidenciar el interés que generaron. Al inicio de cada taller se daba a conocer las actividades, lo cual despertaba su curiosidad, así como también se suscitaba una gran acogida al momento de ejecutarlos. En estos talleres se pudo observar todo tipo de emociones: sorpresa, interés, alegría, entusiasmo, agrado,

asombro, satisfacción. De igual forma, los talleres llamaron la atención de los educandos, ya que los temas fueron contextualizados, esto permitió que ellos reflexionaran y tomaran enseñanzas para su vida.

Cuando no es siempre posible prestar atención, no hay aprendizaje, ya que la atención es el mecanismo cerebral necesario para ser consciente de algo. El docente sabe que el estudiante solo podrá trabajar en el modo consciente de memoria-aprendizaje, durante los tiempos atencionales de cada clase. Es más, solo un porcentaje del tiempo atencional es realmente eficiente para absorber conocimientos. El estudiante tiene que dirigir su atención sobre distintos objetivos; dicha atención se da dependiendo de la edad, el clima, la hora del día y otras circunstancias personales, ya que cada sujeto necesita de un tiempo personal para poder atender. En este sentido, se concuerda con González y Ramos (2006), en cuanto a la atención selectiva, en donde el individuo tiene capacidad para seleccionar un estímulo en presencia de distractores. Para ello, el cerebro realiza un proceso de habituación en el cual se desatiende a los estímulos ya conocidos y no se presta atención consciente, consiguiendo centrar la atención en una única tarea.

En tal sentido, para mantener la atención de los estudiantes en el aula, es importante lograr una buena relación y brindar motivación, provocar emociones que despierten interés y que permita la realización de actividades que favorezcan un aprendizaje significativo. Asimismo, estos talleres fueron una buena estrategia para la memoria, porque les permitió recordar y, con esto, relacionar ambos conocimientos (el previo y el que se adquiere), lo cual forma una conexión que será el nuevo aprendizaje. Aquí, se está de acuerdo con lo expuesto por Ausubel et al. (1978), con relación al conocimiento previo y aprendizaje significativo, porque en el desarrollo de la mayoría de talleres, los educandos, mediante participación activa, dieron sus aportes acerca de los temas conocidos, o narraron los hechos de experiencias vividas, en especial las de su contexto. Por lo cual, para que un aprendizaje sea significativo, se requiere ciertos hábitos y la utilización de determinados instrumentos y técnicas de estudio.

Por lo anterior, el resultado de aplicar talleres entre comprensión lectora y utilizar diferentes técnicas favoreció la activación de redes neuronales que fortalecieron la lectura crítica, la habilidad del pensamiento, lo cual incrementó el desarrollo del lenguaje, de tal forma que potenció el proceso de aprendizaje. Los talleres mejoraron las capacidades intelectuales y estimularon el desarrollo mental de los niños y niñas, además, aportaron beneficios como: fortalecimiento de la concentración, la agilidad mental y mejoramiento de la capacidad lingüística, por ende, la ejercitación de su cerebro, los mantuvo alertas y activos.

El docente, al ser consciente de la importancia de la individualidad de cada estudiante, estudia las vías para personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal forma que despierte su curiosidad, incremente su nivel de atención y se intensifique su desarrollo creativo, cognitivo y emocional.

Teniendo en cuenta que en el aula confluyen educandos con características, necesidades y entornos socioeconómicos diversos y lo que se busca es que todos ellos adquieran unos conocimientos, habilidades y competencias, por lo tanto, en la aplicación de estrategias de aprendizaje se tuvo en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje. Aquí, se está en concordancia con lo mencionado por Sánchez y Andrade (2014) y Caicedo (2016), acerca de los estilos de aprendizaje, en referencia a que no hay un estilo específico con el que el estudiante pueda aprender mejor, y que, además, son una mezcla de factores cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven de indicadores de cómo el estudiante percibe, interactúa y responde al entorno de aprendizaje.

Se evidencia que hay estudiantes que adquieren conocimientos de forma inmediata y hay quienes necesitan refuerzo, por lo cual, el acompañamiento es permanente, a través de apoyo con retroalimentación continua. ¿Qué papel juega la evaluación? En cuanto a la valoración del aprendizaje, se está de acuerdo con los aportes de Jensen (2004), quien enfatiza en la importancia de la evaluación continua, donde se debe acompañar al educando de principio a fin, puesto que valorar es comprender los diferentes factores que intervienen en el

aprendizaje, observar y determinar lo necesario para que los estudiantes vayan alcanzando los mayores logros de aprendizaje y reforzar donde se presenten dificultades.

Por otra parte, es importante plantear las siguientes preguntas: ¿la investigación solamente arrojó resultados positivos?, ¿qué se hace cuando no todo resulta como el profesor lo ha planeado? En respuesta a estos interrogantes, se dan a conocer algunas de las dificultades presentadas:

Una de las limitantes de la investigación fue el bajo número de investigaciones relacionadas con el tema de la tesis. Debido a esto, se adquirió un compromiso por parte de las investigadoras para buscar estrategias que suplieran este vacío, algunas de ellas fueron documentarse en profundidad sobre la neurociencia aplicada a la educación, para ello, se tomó como base investigaciones, artículos científicos y libros realizados por neurocientíficos y personas idóneas que tienen un claro entendimiento sobre el tema y así evitar propagar concepciones erróneas sobre el cerebro y su funcionamiento, o lo que se denomina neuromitos; otra de las estrategias fue asistir a capacitaciones relacionadas con la neuropsicología del aprendizaje, con la finalidad de conocer y comprender los aspectos teóricos de la organización del cerebro y sus funciones en los principales procesos cognitivos, emocionales y conductuales.

En cuanto a los talleres de estrategias neuroeducativas que se desarrollaron durante casi todo el año escolar 2019, desde el mes de abril hasta finalizar el mes de noviembre, lo ideal hubiese sido que se aplicaran diariamente, pero como en los grados quintos se trabaja por áreas, solo se pudo acordar la realización de dos talleres a la semana.

Con relación al número de estudiantes que participaron en el desarrollo de los talleres, se inició con 68 estudiantes de los grupos experimentales, lamentablemente, durante el año escolar, cinco estudiantes se retiraron por diferentes motivos: índole familiar, enfermedad o por cambio de ciudad.

Aportes de la investigación a la práctica pedagógica

Esta investigación aporta una estrategia pedagógica para el proceso de enseñanza y aprendizaje, a través de la aplicación de talleres neuroeducativos, tanto para el mejoramiento del desempeño profesional del docente, como para el fortalecimiento en el desarrollo de habilidades y destrezas en los estudiantes, para el aprendizaje de diferentes temáticas.

Otro aspecto importante, al momento de aplicar los talleres, es que sirven de apoyo a los contenidos curriculares, durante el proceso mismo de la enseñanza. La aplicación de los talleres moviliza el interés y la motivación de los estudiantes; el docente se apoya en estos talleres creativos para activar los conocimientos previos, despertar la curiosidad, mejorar la atención, la concentración, transmitir y comunicar información, esto presenta concordancia con lo planteado por Ausubel et al. (1978), en los talleres de lectura se hizo énfasis en el conocimiento previo, porque se recuperó y activó, a través de preguntas, los conocimientos, concepciones, representaciones, vivencias, creencias, emociones y habilidades adquiridos anteriormente por el estudiante. Esta información que el estudiante tenía almacenada en su memoria, debido a sus experiencias pasadas, la relacionó con las lecturas encontradas en los talleres y sacó sus propias conclusiones y creó un nuevo conocimiento.

Los talleres, al ser creativos, llenos de color e imágenes, motivaron al estudiante, permitiéndole desempeñar un papel activo, participativo, autónomo y colaborativo. La realización de estos talleres favorece el desarrollo de nuevas formas de enseñar y aprender, debido a que el docente puede adquirir mayor y mejor conocimiento dentro de su área, lo cual permite la innovación, así como también el intercambio de ideas y experiencias con los docentes de otras áreas, siendo esta estrategia compatible con todo proceso curricular, que permita a los profesores de cualquier disciplina promover en sus alumnos aprendizajes y, sobre todo, comprensión profunda y duradera de los contenidos, además, contribuye a mejorar la comunicación con los estudiantes.

La investigación realizada brinda pistas de cómo ir mejorando las metodologías y programas. El rol del docente se centra en desarrollar e implementar estrategias pedagógicas contextualizadas para educar de manera más eficiente, es decir, promover ambientes favorables de aprendizaje, con la finalidad de que los estudiantes aprendan, piensen y resuelvan problemas; así como también refuercen los procesos de aprendizaje.

Aristizabal (2015) señala que desde la Neuroeducación se puede llegar a enriquecer el ejercicio profesional de los docentes, mediante la creatividad, la innovación y el conocimiento funcional del cerebro humano. Este trabajo concuerda con el autor, ya que es coherente con lo desarrollado en este estudio, el docente, al profundizar en la neuroeducación, se centra en mejorar los procesos educativos y las estrategias de enseñanza. Así como también, su aplicación le permite dar forma a una educación más sensible y flexible.

El docente debe emplear distintas estrategias en el proceso de enseñanza, por ello, la aplicación de los talleres neuroeducativos guarda relación con lo que expresa Menichetti (2017), porque con el desarrollo de los talleres se cambió una forma de enseñanza monótona por una enseñanza más práctica, en donde se ejercitó la atención, la concentración, la memoria, el lenguaje, lo que permitió al estudiante activar su cerebro, al relacionar lo cognitivo con lo emocional, generando un aprendizaje significativo, porque recordaron temas ya tratados y asociaron esos conocimientos previos con el nuevo conocimiento, como se evidenció en los talleres sobre comprensión lectora, aquí se hizo énfasis en diferentes técnicas de estudio, como ubicar las palabras clave y encerrar dichas palabras para elaborar un resumen, así, el texto fue más fácil de comprender. Estos talleres tuvieron gran acogida, es más, se logró observar la disponibilidad, gusto, amor por aprender, asimismo, se fortaleció la autoestima y la empatía.

Por otra parte, los talleres de estrategias neuroeducativas, hoy en día, siguen siendo un valioso recurso en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en cada una de las instituciones partícipes de este estudio, dado que las docentes autoras de esta investigación continúan

aplicando estos talleres en los grados donde desarrollan su labor docente, como parte de sus proyectos de aula.

5. Conclusiones

Los resultados de esta investigación muestran que después de haber aplicado los talleres neuroeducativos, se favoreció el proceso de aprendizaje de los estudiantes, dado que estas estrategias ejercitaron su atención, concentración, memoria, percepción, lenguaje, lo cual permitió relacionar lo cognitivo con lo emocional, que generó un aprendizaje significativo.

La implementación de talleres fundamentados en la neuroeducación contribuyó al aprendizaje significativo, dado que los estudiantes utilizaron varias de las estrategias para el aprendizaje en otras asignaturas, lo que ayudó a mejorar su rendimiento académico.

Los resultados del proceso estadístico de análisis y contraste de los consolidados finales del rendimiento académico de los años 2018 y 2019, de los dos grupos experimentales, evidencian que hay una diferencia significativa en su rendimiento, antes y después de la aplicación de los talleres, por lo tanto, se concluye que la estrategia pedagógica tuvo efectos significativos en el rendimiento académico.

La evaluación y verificación de las diferencias estadísticas del pretest y posttest de la Batería Bat-7, que valora las aptitudes cognitivas, demostró que los talleres de estrategias neuroeducativas mejoraron los procesos de atención, concentración, memoria y aptitud verbal.

A través de los resultados del posttest de la Batería psicológica BAT-7, se comprueba la hipótesis de trabajo, la cual determina que existen diferencias significativas en los resultados del posttest de la Bat-7, entre los dos grupos experimentales y el grupo control, luego de aplicación de talleres de contenido neuroeducativo. Así como también, se comprueba la hipótesis estadística, la cual establece que los dos grupos experimentales obtienen resultados estadísticamente significativos, en la aplicación del posttest de la batería psicológica Bat-7.

6. Recomendaciones

Las políticas educativas, si realmente buscan el bien común de toda la sociedad a la que representan, han de ser consecuentes, responsables y hacer los cambios correspondientes con las necesidades que la neuroeducación ha puesto de manifiesto. Esto implica realizar modificaciones en el currículo educativo, planes de estudio, organización de colegios, institutos, universidades y en la formación de los docentes, en lo concerniente a la neuroeducación.

Si se busca que directivos docentes y docentes valoren los valiosos aportes que la neuroeducación ofrece al proceso de enseñanza y aprendizaje, se invita a las secretarías de educación a organizar capacitaciones orientadas por personal idóneo, en donde se dé a conocer los hallazgos de la neurociencia en relación con la educación y cómo aplicarlos en el aula, así como también, acerca de los neuromitos sobre el cerebro, que muchos docentes los siguen considerando como conocimiento científico.

Conociendo todos los beneficios que ofrece la aplicación de la neuroeducación en el aula, y que ello depende de la fundamentación con la que cuenten los docentes que actualmente están realizando su labor académica y también la de los futuros docentes, se exhorta a que las facultades de educación, de las universidades de la región, incluyan en sus planes de estudio, un espacio académico que profundice en la neuroeducación y que este sea orientado de manera progresiva, desde el primer semestre hasta finalizar el pregrado, y que el título que obtengan no sea el de licenciado, sino el de neuroeducador.

Tomando como base este trabajo, se invita a los estudiantes de las facultades de educación, tanto de pregrado como posgrado, a llevar a cabo investigaciones donde se aplique la neuroeducación, se realice un estudio comparativo sobre las diferencias cognitivas a nivel de género o elaborar programas de intervención con estrategias neuroeducativas para facilitar el aprendizaje, principalmente en las áreas de matemáticas, castellano e inglés.

7. Conflicto de intereses

Las autoras de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses del trabajo presentado.

Referencias

- Aristizábal, A. (2015). *Avances de la Neuroeducación y aportes en el proceso enseñanza aprendizaje en la labor docente* [Trabajo de especialización, Universidad Nueva Granada]. RI UMNG. <http://hdl.handle.net/10654/6186>
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanessian, H. (1978). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Benavides, V. y Flores, R. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. *Wimb Lu*, 14(1), 25-53. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/wimblu/article/view/35935/36685>
- Betegón, E. (2017). *Neuroeducación, Ansiedad y Atención en alumnos de Educación Primaria* [Tesis de maestría, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/27297>
- Caballero, M. (2017). *Neuroeducación de profesores y para profesores*. Ediciones Pirámide.
- Caicedo, H. (2016). *Neuroeducación. Una propuesta educativa en el aula de clase*. Ediciones de la U.
- Caicedo, H. (2017). *Neuroaprendizaje. Una propuesta educativa* (2.ª ed.). Ediciones de la U.
- Carminati, M y Waipan, L. (2012). *Integrando la Neuroeducación al aula*. Bonum.
- Carrillo-Mora, P. (2010). Sistemas de memoria: reseña histórica, clasificación y conceptos actuales. Segunda parte: Sistemas de memoria de largo plazo: Memoria episódica, sistemas de memoria no declarativa y memoria de trabajo. *Salud Mental*, 33(2), 197-205. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252010000200010
- Cauas, D. (2015). Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación. <https://www.academia.edu/download/36805674/I-Variables.pdf>
- Díaz, F y Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw Hill.
- Benavides, V. y Flores, R. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. *Wimblu*, 14(1), 25-53.
- González, A. y Ramos, J. (2006). *La atención y sus alteraciones: del cerebro a la conducta*. Manual Moderno, S.A. de C.V.
- González, C. (2016). *Neuroeducación y lingüística: una propuesta de aplicación a la enseñanza de la lengua materna* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints Complutense. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/35929/>
- Insuasty, A. y Zambrano, L. (2011). Caracterización de los procesos de retroalimentación en la práctica docente. *Entornos*, 24, 73-85. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3798805>
- Izaguirre, M. (2011). La aplicación de conocimientos neurocientíficos en el aula y la mejora de la calidad percibida del servicio educativo. *Cultura Lima*, 25, 201-224.
- Izaguirre, M. (2017). *Neuroproceso de la enseñanza y del aprendizaje. Metodología de la aplicación de la neurociencia en la educación*. Alfaomega Colombiana S. A.
- Jensen, E. (2004). *Cerebro y aprendizaje: competencias e implicaciones educativas*. Narcea.
- Marroquín, M., Trejo, H., Guerrero, L. y Valverde, O. (2016). *Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana*. UNIMAR.

- Martorell, C. (2014). *Relación entre las funciones ejecutivas y el rendimiento escolar en alumnos de Educación Primaria* [Tesis de maestría, Universidad Internacional de La Rioja]. Re-Unir. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3008>
- Menichetti, P. (2017). *Aprendizaje Inteligente*. Grijalbo.
- Michel, G. (1983). *Aprende a aprender. Guía de autoeducación*. Trillas.
- Mora, F. (2014a). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Mora, F. (2014b). *Cómo funciona el cerebro*. Alianza.
- Moreira, M. (2000). *Aprendizaje significativo; teoría y práctica*. Visor Dis, S.A.
- Morgado, I. (2005). Psicobiología del aprendizaje y la memoria. *Revista de Neurología*, 40(5), 289-297. <https://bloqs.xtec.cat/escolamargalloedu/files/2013/06/Apr-y-Mem-RN-20053.pdf>
- Morris, M. (2014). La Neuroeducación en el aula: neuronas espejo y la empatía docente. *La vida y la historia*, 3, 7-18. <https://doi.org/10.33326/26176041.2014.3.364>
- Murillo, J. (2010). Métodos de investigación para un enfoque experimental [Documento académico]. <https://www.postgradoune.edu.pe/pdf/documentos-academicos/ciencias-de-la-educacion/10.pdf>
- Ortega, C. y Franco, J. (2010). Neurofisiología del aprendizaje y la memoria. Plasticidad Neuronal. *Archivos de Medicina*, 6(1:2). <https://www.archivosdemedicina.com/medicina-de-familia/neurofisiologa-del-aprendizaje-y-la-memoria-plasticidad-neuronal.pdf>
- Ortiz, A. (2015). *Neuroeducación ¿Cómo aprende el cerebro humano y cómo deberían enseñar los docentes?* Ediciones de la U.
- Ortiz, L. (1989). *Grupos escolares. Manual para orientadores de grupo*. Ediciones Servin.
- Ostrander, S. y Schroeder, L. (1985). *Superaprendizaje*. Ediciones Grijalbo S. A.
- Ostrosky-Solís, F. y Lozano, A. (2003). Rehabilitación de la memoria en condiciones normales y patológicas. *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*, 21, 39-51. <http://feggylab.mex.tl/imagesnew/7/0/4/8/6/rehabmemart.pdf>
- Pérez-Chaverri, J. y Salas-Soto, M. (2016). Características de la retroalimentación como parte de la estrategia evaluativa durante el proceso de enseñanza aprendizaje en entornos virtuales: una perspectiva teórica. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 7(1), 175-204. <https://doi.org/10.22458/caes.v7i1.1381>
- Pherez, G., Vargas, S. y Jerez, J. (2018). Neuroaprendizaje, una propuesta educativa: herramientas para mejorar la praxis docente. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 18(34), 149-166. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1002/100258345012/html/index.html>
- Sánchez, L. y Andrade, R. (2014). *Inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje*. Alfaomega Grupo Editor.
- Feinstein, S. (2014). El cerebro del adolescente. En D. Sousa, E. Jensen (coord.), *Neurociencia Educativa. Mente, cerebro y educación* (pp. 19-46). Narcea.
- Triglia, A. (2018). Sistema límbico: la parte emocional del cerebro. *Psicología y Mente*. <https://psicologiymente.com/neurociencias/sistema-limbico-cerebro>
- Velásquez, B., Remolina, N. y Calle, M. (2009). El cerebro que aprende. *Tabula Rasa*, 11, 329-347.
- Wasna, M. (1974). *La motivación, la inteligencia y el éxito en el aprendizaje*. Kapelusz.
- Tokuhamma-Espinosa, T. (2011). *Mind, brain, and education science. A comprehensive guide to the new brain-based teaching*. W. W. Norton & Company.

Contribución:

Las autoras participaron en la elaboración del manuscrito, lo leyeron y aprobaron.

Comprensión lectora basada en la hermenéutica bíblica infantil en los estudiantes de la Institución Educativa Técnica María Inmaculada del municipio Fonseca, Guajira

Hna. Ruth Ney Mena-Hurtado¹, Leiden Liseth Márquez-Rodríguez²,
Gustavo Adolfo González-Roys³

Cómo citar este artículo / To reference this article /

Para citar este artículo: Mena-Hurtado, R. N., Márquez-Rodríguez, L. L. y González-Roys, G. A. (2021). Comprensión lectora basada en la hermenéutica bíblica infantil en los estudiantes de la Institución Educativa Técnica María Inmaculada del municipio Fonseca, Guajira. *Revista UNIMAR*, 39(2), 84-107. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-2-art4>

Fecha de recepción: 31 de enero de 2021

Fecha de revisión: 22 de febrero de 2021

Fecha de aprobación: 12 de mayo de 2021

Resumen

La comprensión lectora es la capacidad que tienen los seres humanos para entender lo que leen. Esta investigación tiene como objetivo, fortalecer la comprensión lectora basada en la hermenéutica bíblica infantil en los estudiantes de cuarto grado de una institución educativa. Metodológicamente, el trabajo está ubicado en el paradigma cualitativo, con enfoque sociocrítico; su método está centrado en la investigación acción pedagógica, desplegado en tres fases: reflexión, planeación, ejecución de acciones alternativas y evaluación de los logros. Para registrar la información se utilizó el diario de campo y la sistematización. Los resultados indicaron que los estudiantes superaron las debilidades referidas a la comprensión de textos bíblicos, porque la hermenéutica bíblica infantil ofreció la oportunidad para reflexionar y relacionar la palabra leída con la vida, concluyendo que los estudiantes lograron comprender los textos leídos, aumentaron su vocabulario y obtuvieron mayor fluidez verbal, realizaron inferencias y conclusiones de los sucesos leídos.

Palabras clave: Comprensión lectora; hermenéutica bíblica infantil.



Artículo resultado de la investigación titulada *Comprensión lectora basada en la hermenéutica bíblica infantil en los estudiantes de la Institución Educativa Técnica María Inmaculada del municipio Fonseca, Guajira*, desarrollada desde el 8 de noviembre de 2019 hasta el 19 de junio de 2020 en el municipio de Fonseca – La Guajira, Colombia.

¹Magíster en Pedagogía; Especialista en Gerencia de Instituciones Educativas; Licenciada en Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Docente Titular de la I.E.T. María Inmaculada, municipio de Fonseca, La Guajira, Colombia. E-mail: Ruthmeur@hotmail.com

²Doctorante en Educación UBJ; Magíster en la enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales. Bióloga. Docente Institución Educativa Alfonso López Pumarejo, Valledupar, Colombia. E-mail: lemarquez@umariana.edu.co

³Doctorante en Educación IUAC. Magíster en Gerencia de Proyectos de Investigación y Desarrollo URBE. Ingeniero Agroindustrial. Coordinador de Investigación Maestría en Pedagogía, Universidad Mariana. Valledupar, Colombia. E-mail: ggonzalezr@umariana.edu.co

Reading comprehension based on children's biblical hermeneutics in students of María Inmaculada Technical Educational Institution of Fonseca, Guajira

Abstract

Reading comprehension is the capacity that human beings have to understand what they read. The objective of this research is to strengthen reading comprehension based on children's biblical hermeneutics in fourth grade students. Methodologically, the work is located in the qualitative paradigm, in the sociocritical approach; its method is centered on the pedagogical action research, deployed in three phases: reflection, planning, execution of alternative actions and evaluation of achievements. The field diary and systematization were used to record the information. The results indicated that the students overcame the weaknesses referred to the comprehension of biblical texts, because the children's biblical hermeneutics offered the opportunity to reflect and relate the word read with life, thus indicating that the students were able to understand the texts read, increased their vocabulary, had greater verbal fluency, and made inferences and conclusions from the events read.

Keywords: Reading comprehension; children's biblical hermeneutics.

Compreensão da leitura baseada na hermenêutica bíblica infantil nos alunos da Instituição de Educação Técnica María Inmaculada no município de Fonseca, Guajira

Resumo

A compreensão da leitura é a capacidade do ser humano de compreender o que lê. Esta investigação visa reforçar a compreensão da leitura com base na hermenêutica bíblica infantil dos alunos da quarta classe. Metodologicamente, o trabalho situa-se no paradigma qualitativo, na abordagem sociocrítica; o seu método está centrado na investigação da ação pedagógica, desenvolvida em três fases: reflexão, planejamento, execução de ações alternativas e avaliação das realizações. O diário de campo e a sistematização foram utilizados para registrar a informação. Os resultados indicaram que os alunos superaram as fraquezas referentes à compreensão de textos bíblicos, porque a hermenêutica bíblica das crianças ofereceu a oportunidade de refletir e relacionar a palavra lida com a vida. Concluiu que os estudantes foram capazes de compreender os textos lidos, aumentaram o seu vocabulário e houve maior fluência verbal, fizeram inferências e conclusões a partir dos acontecimentos lidos.

Palavras-chave: Compreensão da leitura; hermenêutica bíblica infantil.

1. Introducción

La comprensión lectora puede asumirse como el entendimiento del significado de un texto, de acuerdo a la intencionalidad del autor al escribirlo, por parte de quien lo lee. Según Monroy y Gómez (2009), la comprensión lectora es un proceso autodirigido por un lector, quien extrae del texto un significado previamente codificado por un escritor, donde la lectura implica un conjunto de factores y elementos fundamentales que dan lugar a una multiplicidad de estrategias que ayudan a solucionar los problemas que surgen en el momento de leer, siendo entonces un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en múltiples y continuas interacciones.

El fracaso de los estudiantes en la comprensión lectora puede estar causado por una serie de factores, todos ellos muy interrelacionados, como, la confusión sobre las demandas de la tarea, la posesión de insuficientes conocimientos previos y/o estratégicos, un escaso control de la comprensión o problemas en el ámbito de lo afectivo-emocional, entre otros. Sin embargo, la tendencia mayoritaria en la actualidad consiste en atribuir los fracasos, principalmente a un déficit de las estrategias metacognitivas de control, guiado de la propia comprensión (Anónimo, 2012).

Al respecto, en el ámbito colombiano, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) para el estudio PISA (por sus siglas en inglés Program for International Student Assessment, 2000), ha señalado que la capacidad lectora consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión personal a partir de textos escritos, con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y, participar en la sociedad.

De igual forma, para De Zubiría (2007; 2015), la comprensión lectora es una cualidad humana; es la capacidad que tiene el sujeto de responder a la realidad que lo circunda, de manera que puede transformarla y crear las condiciones favorables para vivir en ese contexto determinado. Todas las personas adquieren en su medio vital la competencia lectora, porque leer es la llave de la puerta principal del conocimiento; leer es poner en funcionamiento

las operaciones de la inteligencia: reconocer, analizar, sintetizar, comparar, inferir.

Respecto a la comprensión lectora de los textos bíblicos, el presbítero Nava (s.f.) ha explicado que “el problema con la comprensión de las lecturas bíblicas en los niños es que les resulta poco dinámica y difícil de comprender, porque narran acontecimientos pasados” (párr. 2); por tanto, lo importante cuando se esté trabajando con ellos, es hacer una relación entre lo que se lee en la biblia, con un Dios que está presente en el aquí y en el ahora, pues de lo que se trata es de entender que hay que darle un espacio al Espíritu Santo, para que esté dentro de su corazón y así comprendan lo que Dios quiere decir cuando se lee un pasaje bíblico concreto.

Pero también Reyes (2008), dice que hay que tener en cuenta que:

Las personas que imparten la cátedra de religión a los niños tienen una comprensión de la infancia desde la visión adulto-céntrica; es decir, se minusvalora la infancia, se le considera inferior, se da más preponderancia al punto de vista de las personas adultas sobre el punto de vista de los niños. (p. 25)

Esta aseveración pudiera representar una de las razones por la que los niños comprenden muy poco las lecturas bíblicas, afirma Reyes (2006); por esto resulta un reto para los docentes de religión, hacer que los estudiantes comprendan la biblia cuando la leen; de allí también la preocupación de la pastoral, que siente la necesidad y la inquietud de crear formas nuevas de articulación basadas en la hermenéutica bíblica infantil (H.B.I.), desde el punto de vista pedagógico y didáctico, para que los estudiantes se apropien del texto bíblico, lo recreen desde su cotidianidad y extraigan de él, lo que Dios les revela en su vida.

En esta dirección, Parra (2003) habla de la hermenéutica propia del pensamiento latinoamericano, entendido como “el esfuerzo por rescatar el presente, el aquí, el ahora, la esencial dimensión de historicidad del ser situado [...] el correlato interpretativo del ser ahí, del acontecer del ser” (p. 8). Dada la necesidad de una comprensión desde nuestra realidad, por eso en la pastoral se viene trabajando con el círculo de interpretación entre texto, contexto y pretexto. Este método se basa en:

La historicidad del ser en cuanto dinamismo y movimiento que precisa ser interpretada para el encuentro con el ser y con la realidad, en el plano de una historia personal y colectiva que ofrezca espacio al crecimiento del hombre, a su personalización y a su liberación en cuanto posibilidad de ser sí mismo, autónoma e irrepetiblemente. (Parra, 2003, p. 9)

Teniendo el presupuesto teórico anterior, con la investigación se busca fortalecer la comprensión lectora a través de una estrategia didáctica basada en la H.B.I., donde los niños reconozcan el protagonismo de la infancia y, puedan leer la biblia con los ojos y el corazón de los niños.

Bajo estos planteamientos, se formula las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo se fortalece la comprensión lectora a través de una estrategia didáctica basada en la hermenéutica bíblica infantil en los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa Técnica María Inmaculada del municipio de Fonseca, Guajira?
- ¿Cuáles son sus debilidades con relación a la comprensión lectora basada en la hermenéutica bíblica infantil?
- ¿Cómo es la comprensión lectora basada en la hermenéutica bíblica infantil?
- ¿Cuál es la estrategia didáctica basada en la hermenéutica bíblica infantil para la comprensión lectora?
- ¿Cuáles son los logros de la aplicación de una estrategia basada en la hermenéutica bíblica infantil?

Para responder estos interrogantes se planteó como objetivo general, fortalecer la comprensión lectora basada en la H.B.I.; y como fines específicos, identificar las debilidades con relación a la comprensión lectora basada en la H.B.I., describir la comprensión lectora basada en la H.B.I., aplicar una estrategia didáctica basada en la H.B.I. para la comprensión lectora y, analizar los logros de la aplicación de una estrategia basada en la H.B.I., para los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa Técnica María Inmaculada del municipio de Fonseca, Guajira.

La investigación se justifica porque la comprensión lectora es una de las competencias básicas que todos los estudiantes deben tener bien desarrollada, para poder acceder de forma directa a todas las materias del currículo actual del sistema educativo. Una buena comprensión lectora se demostrará no solo en la asignatura de lengua, sino también en el resto de materias que utilizan el lenguaje escrito; por lo tanto, los docentes deben procurar que el estudiantado sea competente en esta materia, puesto que la comprensión lectora es una de las grandes bases para la adquisición de los aprendizajes; por esto no basta con que lean correctamente, sino que han de comprender lo que están leyendo.

Adicionalmente, hay que tener presente que los resultados de las pruebas Pisa 2018 evidenciaron algunas falencias del sistema educativo colombiano, principalmente en el tema de lectura crítica y comprensión lectora. Según la Revista Semana (2019), Colombia desmejoró significativamente; estos resultados fueron entregados en un informe de la OCDE (2019), donde también se puede leer que cerca de 8.000 estudiantes colombianos de 15 años que presentaron la prueba entre abril y mayo de 2018, obtuvieron un rendimiento menor que la media:

Este panorama ha suscitado diferentes reacciones e interpretaciones por parte de expertos y académicos, mientras algunos como la directora de posgrados en Economía de la Javeriana, Luz Karime Abadía en una entrevista con la Revista Semana (2019), señala que "no se puede desconocer la tendencia positiva desde que Colombia presentó por primera vez las pruebas Pisa en 2006, a pesar de los últimos resultados, donde no se pudo seguir avanzando"; otros como el pedagogo Julián De Zubiría, consideran que los resultados son muy malos.

A Colombia le fue muy mal en las pruebas porque está en la cola y no avanza y peor aún, en el caso de lectura, una competencia fundamental, se retrocede a los niveles de 2006. La situación sigue siendo realmente preocupante.

De Zubiría [...]: el gobierno no ha entendido que, para mejorar la comprensión lectora, el país tiene que pasar de trabajar en lenguaje a trabajar en competencia lectora, en vez de enfatizar en gramática y ortografía como hasta ahora, se debe pasar a competencias comunicativas. En lugar de creer que el lenguaje se mejora con una clase, se debe pasar a entenderlo como una competencia transversal que tenga en cuenta todas las materias.

La experta de la Javeriana coincidió en que el modelo educativo colombiano no es acorde a las necesidades actuales; [...] "Uno de los factores que hace falta en el sistema educativo es que se tiene una metodología de enseñanza y aprendizaje muy tradicional, cuando los retos contemporáneos y las formas de aprendizaje de los estudiantes han cambiado mucho.

Por su parte, la ministra de Educación, María Victoria Angulo, señaló que los resultados de Colombia en Pisa son un insumo que se debe tener en cuenta para trabajar en la mejora de la educación.

[Señaló que] es importante que los resultados de las PISA [sean utilizados] como una herramienta que se suma a la información de las pruebas nacionales y de la evaluación en cada una de las instituciones educativas, para orientar los esfuerzos de los distintos actores involucrados en el proceso educativo en beneficio del mejoramiento constante de la educación en el país. (Revista Semana, 2019, párr. 4-7/9/11-12)

Sobre la base de estas indicaciones y, tomando en cuenta que ambos profesionales expresan que hoy la comprensión lectora es especialmente importante en todas las áreas, se sustenta y deriva la relevancia de esta investigación, en el sentido de que, así como las matemáticas, la lectura, la escritura y las ciencias son esenciales, también lo es la educación religiosa, área fundamental de enseñanza en las instituciones educativas del país.

A esto se refiere Fog (2016) cuando afirma que, en educación religiosa, parece que también el país ha fracasado, según se desprende de las investigaciones realizadas en Enseñanza Religiosa Escolar (ERE). Y Meza (2011), por su

parte, sostiene que "si la educación religiosa no se hubiera quedado en algo memorístico, sino que realmente hubiese sido una experiencia de formación, este país sería diferente" (p. 74).

Ante la alarma que generaron las pruebas PISA, el Ministerio de Educación Nacional preparó a sus estudiantes para la aplicación de la prueba en 2015. Si se tuviera en cuenta el estudio realizado por los investigadores javerianos, también sería posible incidir en las políticas públicas porque la educación religiosa puede jugar un papel clave. "Si estamos tratando de construir un país diferente en clave de paz, de reconciliación, de reconocimiento de la diferencia, de diálogo entre las culturas que forman parte de la nación, de respeto por el otro, necesitamos apostarle a una ERE diferente", enfatiza el investigador Meza. Su colega Gabriel Suárez, [...] lo reitera diciendo: "Una ERE que ocurra de esta manera puede facilitar una formación para la paz, la reconciliación, la justicia, la esperanza activa". (Anónimo, s.f., párr. 34)

Todas estas razones motivan en gran manera a la investigadora para ir en búsqueda de una estrategia didáctica para la comprensión lectora basada en la H.B.I. en los estudiantes de la Institución Educativa Técnica María Inmaculada del municipio de Fonseca, Guajira, tomando la hermenéutica, como el conocimiento y arte de la interpretación de los textos bíblicos, con el fin de determinar el significado exacto de las palabras mediante las cuales se expresa un pensamiento. En otras palabras, hermenéutica es la ciencia de interpretar correctamente un texto, en este caso bíblico, relacionando las lecturas bíblicas tomando en cuenta el impacto directo del contexto, la condición de infancia de los estudiantes y sus realidades, olvidando el adulto-centrismo, para hacer de los estudiantes el centro de la enseñanza bíblica, en atención a que los niños siempre son curiosos, condición que los hace estar en una búsqueda natural y constante, con deseo de conocer o preguntar el porqué de las cosas.

En este punto es donde la hermenéutica se hace tangible y debe ser aprovechada desde su experiencia para aprender a leer y comprender la biblia, considerando su ritmo, sin querer controlar cada paso del proceso, dado que

los niños al abrir un texto, lo hacen desde su propia perspectiva; al leer el mensaje lo construyen desde sus experiencias de infancia, utilizando símbolos y objetos de su realidad, para representar lo que leen.

La investigación se perfiló como altamente beneficiosa, porque sería una oportunidad para despertar la curiosidad de los estudiantes, para comprender y apropiarse de las lecturas bíblicas; además, podría mostrar otros caminos posibles en cuanto al significado de la importancia de conocer la palabra de Dios para hacerlos sentir libres. El proyecto está enfocado en estudiantes de cuarto grado, quienes a través de él pueden desarrollar habilidades muy importantes para su vida de adultos. Es también un acercamiento que pretende sensibilizar a los niños para que comiencen a interesarse en la lectura por placer, y no por obligación.

Los resultados obtenidos a partir de este estudio serán muy importantes para el quehacer pedagógico al momento de trabajar con los estudiantes en las diferentes estrategias que buscarán fomentar la comprensión y la cultura lectoras, ya que la información que aporte permitirá al docente de ERE, mejorar en sus estrategias para que, a la hora de sus clases, éstas se conviertan en acto de amor, trascendiendo así al mero hecho educativo. A su vez, los resultados que se alcance para la Institución, serán reflejados en los resultados de las pruebas internas y externas y, permitirían elevar los bajos rendimientos sobre comprensión lectora en las pruebas PISA, resignificando la práctica pedagógica a través de la reflexión constante que permite valorar las debilidades y fortalezas del proceso didactizador de la ERE.

En la línea de investigación de estudios internacionales destaca el trabajo de Sierra (2019), quien se propuso indagar, identificar y describir los niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria de una institución educativa pública del Callao, Perú, con una metodología de enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo simple. Como resultado, observó que un 85 % de la muestra se sitúa en el nivel bajo de la dimensión literal; un 65 % en la dimensión re-organizacional con un

nivel bajo; el 47 % en la dimensión inferencial, ubicado en un nivel bajo y, en el nivel criterial, como le denomina, igualmente un 78 % se ubica en nivel bajo, concluyendo que más del 50 % de la población aplicada se encuentra en un nivel bajo de comprensión lectora.

De este estudio se consideró importantes las teorías consultadas sobre la base de los conceptos y los conocimientos referentes a la comprensión lectora. En este sentido, apoya la apreciación de la autora para poder extraer los significados que proporcionan los enunciados correctos sobre los cuales se pudo cimentar la presente investigación.

En cuanto a la hermenéutica bíblica, se tuvo en cuenta los aportes de Barreda (2018), cuyo propósito fue asumir el desafío ético y espiritual de interpretar las Escrituras como un ejercicio de seguimiento de Jesús. Metodológicamente, el texto y el contexto generan una lectura acrítica donde éstas ya no son fuente de inspiración y guía, sino más bien, un mero instrumento ideologizado que legitima teológicamente prácticas establecidas. Superar, ya sea la tan extendida aplicación para hoy, como también la mirada simplista del contexto, significa aproximarse al mundo del texto y afrontar los desafíos y opciones que trae consigo la labor hermenéutica, discernir su reserva de sentido y, en materia de fe, comprender lo que las Escrituras enseñan sobre la niñez.

De esta manera, la tarea de estudiar el texto, no en su 'con-texto', sino en su mundo y preguntarnos, por ejemplo, cuando hablamos de los niños: ¿En qué estrato social parece haber sido compuesto el texto?, ¿Qué relaciones sociales presupone o legitima en torno a los niños/as?, ¿Cuáles voces no [son oídas] o aún son silenciadas u ocultas- como objetos pasivos? Adelantándonos a lo que observaremos unos párrafos más abajo, cabe preguntarse: ¿hay textos bíblicos o narraciones bíblicas compuestas por o para niños y niñas, o jovencitos y jovencitas?, ¿Por qué no existen o no han sido interpretados como procedentes de los tales?, ¿Por qué un escrito sagrado no incorporaría como relatores o escritores a niños/as? Esta metodología se ha desarrollado mucho en la lectura popular de la Biblia en dramatizaciones, reescritura de textos bíblicos, entre otros. El recurso a los estudios etno-

históricos ha servido de mucho para aproximar los horizontes del intérprete actual y del texto mismo.

Los resultados indican que hay muchas escenas en las Escrituras donde se habla explícitamente de niños y niñas; sin embargo, muy pocas veces sus voces o las visiones de lo que vivían fueron recreadas. ¿Por qué este silencio?, ¿Qué deberá hacer una hermenéutica bíblica desde la niñez para recuperar sus historias y sus visiones de la vida? Una alternativa está en la hermenéutica narrativa con la que se puede recrear sus voces, imaginar sus vivencias y posibles opiniones, explicitando su presencia a través del habla y, reconociendo su derecho a ser oídos.

El estudio aportó ideas para elaborar las estrategias que permitieron abordar las temáticas para que los estudiantes comprendieran la cita bíblica, a través de los sentimientos, contexto y necesidades de los personajes y cómo fueron compiladas para crear una visión hermenéutica de la cita bíblica con la realidad social.

En el contexto nacional se halló el estudio realizado por Montoya (2019); su propósito fue realizar una introducción al estudio literario del texto bíblico. Metodológicamente, se ubicó en la investigación cualitativa, en el tipo de investigación comparada, con un diseño que pretende demostrar la unicidad de la obra.

Los resultados surgieron de la morfología de las parábolas a través de:

1. Los elementos constantes, permanentes del cuento, que son las funciones de los personajes, sean cuales fueren éstos y sea cual sea la manera como cumplen esas funciones. Las funciones son las partes constitutivas fundamentales del cuento.
2. El número de funciones que incluye el cuento maravilloso es limitado.
3. La sucesión de las funciones es siempre idéntica.
4. Todos los cuentos maravillosos pertenecen al mismo tipo, en lo que concierne a su estructura.

Entre las conclusiones destacan el análisis narrativo, el estudio de la voz del narrador, los personajes y la trama, los cuales permitieron

conocer la estructura narrativa de los distintos relatos bíblicos. Este análisis lógico formal sobre la morfología de las parábolas y sobre la semiótica del texto bíblico, ejemplifica la técnica de lectura del formalismo/estructuralismo con la cual emergen en los textos, sentidos nuevos que, de otro modo, no serían concebidos.

La investigación aportó al estudio, una nueva forma de comprender los enunciados en los textos sagrados, mostrándose el carácter vivo del texto sagrado como historia de salvación, permitiendo así descubrir la intencionalidad de los autores y conocer los contextos históricos y culturales, para comprender el sentido original de los textos.

En el ámbito local se ubicó la investigación de Baquero (2018), quien trabajó sobre un diseño didáctico transformador para potencializar la comprensión lectora a través del juego dramático. Para ello, desarrolló un proyecto de aula favoreciendo en la asignatura de Lengua castellana, el nivel inferencial de la comprensión lectora, en un grupo formado por 32 estudiantes, 19 niñas y 13 niños en edades que oscilan entre los 9 y los 11 años de edad.

La investigación estuvo direccionada bajo un diseño de investigación acción, cuyo propósito era transformar las prácticas de enseñanza en torno a la comprensión de la práctica docente desde sus actores, su reflexión y transformación, a fin de identificar problemas en el aula e intervenirlos, utilizando estrategias didácticas que atiendan de manera eficiente las necesidades encontradas. Con esa intencionalidad, utilizó instrumentos como entrevistas, encuestas, observación participante y diarios de campo, para diagnosticar, ejecutar y evaluar en función de potenciar la comprensión lectora a través del juego dramático.

Finalizada la investigación, Baquero concluyó que todo proceso académico debía estar enfocado a mejorar la práctica educativa, guiado de una constante reflexión; que no se quede solo en lo teorizado, sino que trascienda en los docentes y en la institución, por lo que es importante vincular en el aula, estrategias didácticas acordes con las necesidades, el contexto y los estilos de aprendizaje de los estudiantes, dejando de lado las prácticas lineales que los excluyen de su proceso de aprendizaje. Adicionalmente, afirma que el

juego dramático posibilita otras formas de leer, valiéndose de su característica lúdica desde el arte, el cuerpo y la música, vinculando el contexto al aula y dinamizando el trabajo colaborativo.

La relevancia y pertinencia de esta investigación gira en torno a que siguió la ruta de la investigación acción, hecho que es similar a la vía metodológica de este trabajo, aunado a que se presentó una estrategia para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de Educación Básica. Por otra parte, manifiesta la necesidad de abordar la práctica docente contextualizada a la vida cotidiana, de modo que los estudiantes encuentren significado a los aprendizajes. Todos estos antecedentes internacionales, nacionales y locales permitieron adelantar un marco de referencia de investigaciones vinculadas a los propósitos de esta indagación, aportando material y experiencias valiosas para continuar en el andar investigativo.

En cuanto a las teorías desarrolladas en el estudio, se abordó la comprensión lectora, donde la enseñanza de la lectura y su comprensión ocupan un lugar preponderante dentro de los planes de estudios, por ser la base del resto de las asignaturas. Por tanto, los procesos lectores merecen especial atención dentro de la actividad escolar y también en la sociedad. De esta manera, la comprensión lectora constituye una de las vías principales para la asimilación de la experiencia acumulada por la humanidad. En palabras de Santiesteban y Velazquez (2011), "[...] su enseñanza coadyuva al desarrollo intelectual y afectivo del estudiante" (p. 105); por ello, la comprensión lectora tiene importancia, porque la lectura se encuentra en todas las partes donde desarrolla sus actividades el ser humano, en todos los ámbitos de la vida, desde la interpretación de una publicidad sencilla hasta una obra literaria.

En el ámbito educativo, para Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012), la comprensión lectora "se forma mediante la participación de los estudiantes en prácticas diarias de lectura, con la intención de poder comprender e interpretar de una manera apropiada" (p. 64). Es decir, se considera un proceso de enseñanza continua que, cada vez exige con mayor urgencia, el diseño de estrategias didácticas eficaces que partan de una modelación análoga a la

complejidad de la lectura como actividad, tanto en su diversificación tipológica como en su estructura peculiar.

De igual forma, Cassany, Luna y Sanz (2001) entienden la comprensión lectora como algo global que, a su vez, está compuesta por otros elementos más concretos que reciben el nombre de microhabilidades. Su propuesta se basa en trabajar estas microhabilidades por separado, para adquirir una buena comprensión lectora. Al profundizar en su conocimiento, identifican: percepción, memoria, anticipación, lectura rápida y atenta, inferencia, ideas principales, estructura y forma, microhabilidades estas que, si trabajan todas, se puede lograr la habilidad de comprender todo aquello que se lee.

Los niveles de comprensión están íntimamente relacionados con el tipo de lectura que se está trabajando; así lo expresan Atienza, Lara, Sáinz y Sárraga (1995); inicialmente, pueden establecer tres tipos de niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítica.

El nivel de lectura literal, de acuerdo con lo que sostienen Pineda y Lemus (2005), se fundamenta en seis procesos básicos de pensamiento: observación, comparación, clasificación, ordenamiento, clasificación jerárquica y aplicación de esquemas mentales para el logro de la representación de la información dada en los textos. El lector conoce lo que dice el texto, sin interperarlo.

En ese mismo orden de ideas, Meléndez (2003) afirma que este nivel de lectura tiene como función, obtener un significado literal de la escritura, que implica reconocer y recordar los hechos tal y como aparecen expresos en la lectura. Se inicia en la básica primaria en los primeros años, cuando comienza el proceso de enseñanza de la lectura y de su aprendizaje formal. Está compuesto por dos procesos que son: acceso léxico y análisis. El primero se produce cuando se reconoce los patrones de escritura o el sonido, en el caso de la comprensión auditiva; los significados que están asociados se activan en la memoria a corto plazo. Desde un acercamiento cognitivo, se postula la existencia de unos diccionarios mentales. Por su parte, el análisis consiste en combinar el significado de varias palabras, en la relación apropiada. Se comprende la frase como una unidad completa.

Por otra parte, las habilidades que se obtiene con la lectura literal, están centradas en el vocabulario, el cual hace parte de los conocimientos previos indispensables para un aprendizaje significativo, además de ser determinante al momento de construir mapas conceptuales que permitan dar continuidad al aprendizaje. Al respecto, Colomer (1993) manifiesta que es poco lo que se ha investigado sobre el conocimiento previo que posee el estudiante acerca del vocabulario del texto. Los docentes conocen su importancia, motivan la búsqueda del significado de las palabras desconocidas; incluso, hacen una búsqueda colectiva y generalizada con sus estudiantes; no obstante, no lo utilizan con un argumento claro en la lectura individual; además, se quedan apenas con el significado del diccionario, sin ir más allá de las palabras en el contexto en el que se lee y si el significado es suficiente para que el estudiante deduzca; los docentes "dedican las clases de léxico a la enseñanza directa de palabras y no a la enseñanza de estrategias útiles" (p. 8).

Cabe señalar que, la mayoría de las veces cuando los estudiantes se enfrentan a un texto, lo hacen con gran expectativa, pues creen conocer las palabras y su significado; sin embargo, esto no es suficiente, pues a decir de Colomer (1993), es necesario que se dé un proceso de pensamiento mediado por las palabras; por consiguiente, la lectura y la escritura son procesos de pensamiento. Es por esta razón que el vocabulario contribuye a la efectividad de la lectura, como afirman Santiuste y López (2005), para quienes resulta difícil que el lector comprenda el texto si la mayoría de las palabras le resultan desconocidas.

A través de la lectura literal, Gordillo y Flórez (2009) manifiestan que se adquiere habilidades para el reconocimiento, localización e identificación de los elementos del texto, que pueden ser:

1. De ideas principales: la idea más importante de un párrafo o del relato
2. De secuencias: identifica el orden de las acciones
3. Por comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos
4. De causa o efecto: identifica razones

explícitas de ciertos sucesos o acciones y la lectura literal en profundidad (nivel 2), donde el lector efectúa una lectura más profunda, ahondando en la comprensión del texto, reconociendo las ideas que suceden y el tema principal.

Para Santiago, Castillo y Morales (2007), en la lectura literal el lector debe reconocer quiénes son los personajes de la narración, dónde tienen ocurrencia los hechos del relato, cuál es la idea principal del texto, cuándo tienen lugar los acontecimientos narrados y el significado de la palabra auténtica. En cuanto a la lectura inferencial, indican que este nivel constituye la lectura implícita del texto y requiere un alto grado de abstracción por parte del lector. Las inferencias son construidas cuando se comprende, por medio de relaciones y asociaciones, el significado local o global del texto. De ese modo, se establece relaciones cuando se logra explicar las ideas del texto, más allá de lo leído o manifestado explícitamente en éste, sumando información y experiencias anteriores a los saberes previos, para llegar a formular hipótesis y nuevas ideas.

En este sentido, según Durango (s.f.),

el objetivo de la lectura inferencial es la elaboración de conclusiones y se reconoce por inferir detalles adicionales, inferir ideas principales no explícitas en el texto, inferir secuencias de acciones relacionadas con la temática del texto, inferir relaciones de causa y efecto (partiendo de formulación de conjeturas e hipótesis acerca de ideas o razones), predecir acontecimientos sobre la lectura e interpretar el lenguaje figurativo a partir de la significación literal del texto. (párr. 4)

Durante la lectura inferencial, Gordillo y Flórez (2009) explican que el lector debe ser capaz de obtener datos a partir de lo leído y, sus propias conclusiones. Esto se logra a partir de la codificación de palabras clave y del establecimiento de combinaciones selectivas de éstas. La comprensión lectora inferencial, denominada también interpretativa, proporciona al lector una comprensión más profunda y amplia de las ideas que está leyendo, lo cual exige la atribución de significados, relacionándolos con las experiencias personales y el conocimiento previo que posee el lector sobre el texto. Los

referidos autores expresan que este nivel lector está compuesto por tres procesos: integración, resumen y elaboración.

En el primero de esos procesos, el de integración, es cuando la información semántica no está escrita en el texto y se infiere para comprenderla. El segundo proceso, el resumen, consiste en producir en la memoria del lector una macro estructura (Kintsch y Teun, 1978) y se considera como un conjunto de proposiciones que representan ideas principales. Finalmente, la elaboración, es el proceso donde el lector aporta o adiciona algo al texto que está leyendo, uniendo una información nueva con otra que ya resulta familiar, por lo que aumenta la probabilidad de la transferencia. Para Goodman (citado por Romero y Salgado, 2015), la inferencia es:

Un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto. Pero también infieren cosas que se harán explícitas más adelante. La inferencia es utilizada para decidir sobre el antecedente de un pronombre, sobre la relación entre caracteres, sobre las preferencias del autor, entre muchas otras cosas. Incluso puede utilizarse la inferencia para decidir lo que el texto debería decir cuando hay un error de imprenta. (p. 54)

Lo planteado muestra que las asociaciones entre los significados transfieren formas dinámicas en el pensamiento, que son inherentes en el pensamiento y constitutivos de todo texto, haciendo claro lo que a simple vista se ve oscuro o está velado. Para Gordillo y Flórez (2009), las habilidades que son consolidadas con la lectura inferencial son:

1. Inferir detalles adicionales que, según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente.
2. Inferir ideas principales, no incluidas explícitamente.
3. Inferir secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera.
4. Inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se puede hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones.
5. Predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no.
6. Interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.

En cuanto a la lectura crítica, ésta constituye el nivel de lectura realizada de un modo analítico. Esto significa, a partir de lo expresado por Goodman (citado por Romero y Salgado, 2015) que, además de comprender los que se dice en un texto determinado, se intentará analizar lo expresado, para verificar sus aciertos y/o errores, así como los modos en que se presenta la información. Este tipo de detenimiento al momento de llevar a cabo una lectura se fundamenta en que se tiene un interés especial en comprender la materia tratada, sea porque hay un interés personal o porque se estudia a nivel profesional. Así, intentar poner en práctica una lectura más detenida, suele llevar una porción de tiempo mayor, dado que se buscará tener una visión propia de los hechos presentados, intentando corroborar lo que se afirma, con otras fuentes.

De esa manera, realizar la lectura crítica de un texto cualquiera, pone a prueba su entramado de ideas y argumentos, situándolo en relación con un contexto, una tradición o un género en el cual se inscriben, y aportando, además, elementos para una comprensión más cabal y compleja del texto. Se trata de la forma más común de puesta en práctica del pensamiento crítico. Adicionalmente, a través de este procedimiento de lectura, se puede construir textos y discursos independientes, tal y como hace la crítica literaria con las obras de literatura: construye ensayos que, sustentándose en las lecturas hechas y apoyándose en citas textuales, ofrecen un punto de vista interpretativo respecto a un libro o a la obra de un autor. (Rodríguez, s.f., párr. 2-3)

Por otra parte, a decir de Cassany (2009), la lectura crítica se considera como una acción que requiere un correspondiente aprendizaje y que merece la pena dominar. Gracias a la lectura crítica, el lector puede beneficiarse, entre otras, de las siguientes ventajas:

- Se convertirá en una herramienta estupenda para hacer resúmenes de textos, así como para acometer la creación de guías o sumarios.
- Es una buena manera para poder tomar decisiones y establecer ideas con bases sólidas.

En consecuencia, la lectura crítica es el paso previo al desarrollo de un pensamiento crítico. Solo al comprender un texto en su totalidad, desentramando el mensaje implícito del contenido más allá de lo literal, es posible evaluar sus aseveraciones y formarse un juicio con fundamento. (p. 18)

De ese modo, al desarrollar un nivel crítico en la lectura,

el único texto que puede criticarse es aquel que se ha entendido. Por eso la lectura crítica está asociada a una comprensión cabal de la información. Cuando se logra ese grado de comprensión, el lector puede aceptar o rechazar la idea del autor con responsabilidad sobre su decisión. Para fomentar el pensamiento crítico, primero debe brindarse las oportunidades para el desarrollo de las competencias necesarias en lectura crítica. (OEA. Servicios Educativos S.A.S., 2014, párr. 2)

De otro lado, Parada (2015) considera:

Hacer una hermenéutica bíblica para niños no es solo acomodar la biblia al lenguaje de ellos; es "hacerse como ellos"; es pensar la realidad desde su visión, más que prácticas didácticas o nuevas metodologías; es hacer entender y comprender las palabras, los significados, los relatos; es bajar el texto bíblico a una experiencia de vida que sea significativa, que marque la historia del sujeto que se acerca con su ser a leer y releer el texto histórico de tradición.

Hacer hermenéutica bíblica para niños es despatriarcalizar el texto bíblico, sacarlo de ese contexto histórico que unido al

androcentrismo, niega la razón de ser de la humanidad, el trato igual para hombres, mujeres y niños-as. Es darse la oportunidad de abrir un diálogo incluyente, donde se vean como iguales, donde [sean rotos] los esquemas que oprimen; invisibilizar que, de cierta manera, continúan marginándonos y esclavizándonos en nuestra propia tierra.

Se reafirma el valor de la infancia como un presente y no como históricamente se ha visto, como el ideal hacia el cual se debe tender, porque los niños son ahora, tienen voz, tienen palabra, tienen un estado propio de madurez que los hace actuar como niños; tienen una incidencia en lo social; se pueden organizar, y de por sí lo hacen, cuando juegan, cuando hacen amigos, cuando tienen propuestas ecológicas, ambientales, convivenciales, propuestas de solidaridad con sus compañeros, con los enfermos, con los socialmente marginados, campesinos, afrodescendientes, desplazados, entre otros.

Esta nueva experiencia ha llevado a descubrir que los niños tienen una palabra que tiene sentido, razón de ser, que un solo texto bíblico leído en comunidad de niños tiene muchos sentidos, en ellos entra la realidad, la imaginación, el juego, la risa, los problemas personales, familiares, las dificultades de la escuela, de la realidad social, en fin, la nueva lectura está impregnada de vida, no es solo leer por leer, es resignificar la experiencia de Jesús que ilumina la vida y la fortalece, iluminándola, recreándola. También, entra aquí la imaginación como una característica de la infancia que mantiene el sentido del texto leído, pero se vuelve más iluminador, pues abarca la realidad, la experiencia personal de quien lee, la subjetividad y llega hasta inventar una nueva comprensión del texto.

La H.B.I nos acerca a una teología con ojos y corazón de infancia, que permite concebir a un Dios cercano, incluyente, respetuoso de la diferencia, un Dios compañero con el que se comparte, se juega, se sueña, un Dios que continúa hablando hoy por medio de su palabra, una palabra enriquecida por la experiencia infantil, mediada por las comprensiones y la realidad de los niños.

También, se puede apreciar un Dios que continúa haciendo opción por los pequeños y los pobres, pero no para mantener esta condición, sino como una categoría que se debe superar.

Los Evangelios nos revelan una experiencia infantil de Jesús, una experiencia de filiación y la experiencia del Reino que opta por la infancia. Aunque el término es un poco confuso para los estudiantes, sienten que es una realidad que se puede vivir, y ellos mismos crean metáforas para comprender el significado del Reino, por ejemplo, pueden hacer la comparación con el aire, que no se puede ver, ni tocar, pero está ahí. Aunque el texto de tradición esté en transversalidad del patriarcado, se puede observar que brotan por la acción de Dios unos hilos de luz que iluminan y abren el camino para descubrir rostros ocultos, escarbar para hallar lo que se desee ver.

Otra ganancia que se encuentra con los niños es su creatividad, su expectativa por la manera como se va a leer y releer un nuevo texto bíblico, aunque la asignatura de pastoral trata sobre todo de la formación de la persona hacia su proyecto de vida y la utilización del recurso bíblico se toma para iluminar esta formación, los momentos de profundización, la reflexión del texto, se enriquecen con sus experiencias vivenciales. (pp. 73-75)

2. Metodología

"El conocimiento de los paradigmas de investigación nos ayuda a situarnos y conocer mejor el modelo o modelos metodológicos en los que se propone encuadrar un estudio empírico" (Ricoy, 2006, p. 12). Según Pérez Serrano (1994), la investigación de la realidad social ha de ser una actividad sistemática y planificada, cuyo propósito consiste en proporcionar información para la toma de decisiones, con vistas a mejorar o transformar la realidad, facilitando los medios para llevarla a cabo: "El paradigma puede señalar, orientar o avanzar en niveles diferentes a los métodos, instrumentos a utilizar y a las cuestiones de investigación que queremos contrastar" (p. 14). "El o los paradigmas en el que se sitúa

un investigador, presentarán las características y singularidades de la investigación abordada, que deberán considerarse oportunamente, a lo largo del desarrollo de dicho proceso" (Ricoy, 2006, p. 13).

En este marco de ideas, la investigación sobre comprensión lectora basada en la H.B.I. en los estudiantes mencionados se enmarca en el paradigma cualitativo, con el cual se "trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura y relaciones que se establece para cumplir las dos tareas básicas de toda investigación: recoger datos y categorizarlos e interpretarlos" (Martínez, 2006, p. 123).

De esta manera, la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí, que lo cualitativo (que es el todo integrado) no se opone a lo cuantitativo (que es sólo un aspecto), sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante. (Martínez, 2006, p. 128).

De igual forma, según Pérez Serrano (1994), este paradigma posee:

Un fundamento decididamente humanista para entender la realidad social de la posición idealista que resalta una concepción evolutiva y negociada del orden social. El paradigma cualitativo percibe la vida social como la creatividad compartida de los individuos. El hecho de que sea compartida determina una realidad percibida como objetiva, viva y cognoscible para todos los participantes en la interacción social. (p. 4)

Fernández y Rivera (2009) explican que, en el paradigma cualitativo debe existir una correspondencia específica entre el investigador y su objeto de estudio. La interacción de las dos partes implicadas debe ser dinámica y flexible; se admite como una reciprocidad desde la oralidad y actuación, donde el diálogo es la ruta ideal para la demostración de experiencias, vivencias y otras informaciones que tributen a la concreción de lo que se indague.

Al respecto, Badilla (2006) comenta que "la investigación cualitativa en el campo de la

educación es un tema de interés actual, lo que ha permitido su expansión, pero, a la vez, la profundización en las teorías y las metodologías que la sustentan" (p. 42). Se deduce entonces, que la investigación cualitativa reconoce más cuestiones de interés educativo-pedagógico, porque "está inmersa en las prácticas profesionales educativas cotidianas. El propósito de este intercambio investigativo permite reconstruir, articular y reflexionar sobre algunos tópicos que fundamentan el enfoque cualitativo de investigación y que están relacionados con los escenarios habituales de trabajo" (p. 42).

El trabajo investigativo significa, en el contexto de la investigación, observar el aula de clases como contexto de trabajo donde se debe atender a la reflexión y análisis de manera integral, para mirar las acciones lo más objetivamente posible y, considerar los elementos que surgen en los momentos investigativos en la cotidianidad del hecho pedagógico; esto motivó a la investigadora a llevar una observación sistemática de la reflexión permanente sobre el problema en estudio. Por esas razones, la selección del paradigma cualitativo está determinada para situarse en las relaciones cotidianas en el aula, ya sea entrando en los espacios comunicativos o, reconstruyendo dinámicas interpersonales de las acciones, para recrear realidades de los estudiantes de la Institución Educativa Técnica María Inmaculada del municipio Fonseca, Guajira.

Ahora bien, con respecto al enfoque de la investigación, de acuerdo al hacer investigativo que proyecta la investigadora, se ubica en el enfoque socio crítico que, según Escudero (1987), exige del investigador, una constante reflexión, acción-reflexión-acción, implicando el compromiso del investigador desde la práctica, para asumir el cambio y la transformación en la manera como desarrolla sus clases de religión. Esto implica un proceso de participación y colaboración desde la autorreflexión crítica en la acción. Añade Ricoy (2006) que, los presupuestos más característicos de este enfoque son la visión holística y dialéctica de la realidad educativa, dado que "la educación no es aséptica ni neutral y en ella influyen las condiciones ideológicas, económicas culturales y religiosas que la rodean, influenciándola de modo positivo y negativo" (p. 18).

Este enfoque asume una visión democrática del conocimiento, por la oportunidad que ofrece a los participantes en la investigación, de que sean sujetos activos comprometidos, que comparten responsabilidades y decisiones. Además, la investigación trata de plantearse y generarse en la práctica y desde ella, partiendo de su contextualización y contando con los problemas, las necesidades e intereses de los participantes y apuesta por el compromiso y la transformación social de la realidad, pero también recurre a la unión entre la teoría y la práctica, usando la primera como fundamentación y guía de la segunda, en una interacción mutua.

De acuerdo con la naturaleza del hacer investigativo que perfila la investigadora según el tema de estudio, el método que marca el camino es el de la investigación acción pedagógica (IAP); en este sentido, Graves (2000) señala que:

La IAP es la búsqueda continua de la estructura de la práctica de cada docente y sus raíces teóricas para identificarla y someterla a crítica y mejoramiento continuo. Al hablar de la estructura de la práctica nos referimos a que ésta consta de ideas (teoría), herramientas (métodos y técnicas) y ritos (costumbres, rutinas, exigencias, hábitos), susceptibles todos de deconstrucción. (p. 54)

La IAP aporta una forma de generar conocimiento y soluciones en realidades complejas, cuyos contextos son complejos. Dugarte (2006) expresa que su orientación sitúa a la persona y el acontecimiento en su contexto para comprenderlo y modificarlo, tomando en cuenta todos los elementos que forman parte de él, e identificar las relaciones entre una situación puntual y el contexto, de modo que las soluciones a los acontecimientos-problema se produzcan bajo el enfoque de pensamiento complejo. Para el caso puntual de esta investigación, es asumido como lo explica Vargas (2009):

El método Investigación Acción Pedagógica asume la práctica como objeto de estudio en sí misma, objeto de análisis, reflexión e intervención, con responsabilidad ética y profesional. Es importante desarrollar

procesos de esta índole, porque favorecen el análisis riguroso de lo producido e implican la búsqueda bibliográfica para extraer de una teoría, los aspectos aplicables para la situación problema en una realidad contextual. Elegir el escenario que sirve de fuente de información y observación es clave para la aplicación de modelos, estrategias e instrumentos por ser empleados en la práctica orientadora y en el área de interés, para mejorar la calidad de la atención que, como profesionales, brindan a las poblaciones en sus distintos entornos. (p. 164)

Del mismo modo, al elegir el escenario que sirve de fuente de información y observación, la IAP es clave para la aplicación de modelos, estrategias e instrumentos para ser empleados en la práctica orientadora y en el área de interés, para mejorar la calidad de la atención que, como profesionales, ofrecen a las poblaciones en sus distintos entornos. Según Restrepo (2006) la IAP se orienta a la transformación de las prácticas sociales y se desarrolla en tres fases:

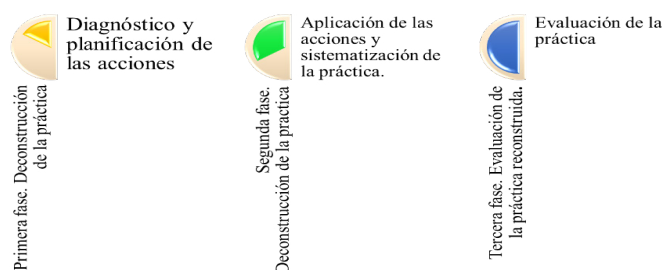
1. De reflexión acerca de la idea central del proyecto (problema por transformar), recogiendo datos relacionados con la situación.
2. De planeación y aplicación de acciones renovadoras, acompañadas también de la captura de datos sobre la aplicación de la acción. Es la reconstrucción de la práctica, la propuesta de una práctica alternativa más efectiva.
3. Recoge la efectividad de estas acciones.

Tiene que ver con la validación de la efectividad de la práctica alternativa o reconstruida; es decir, con la constatación de su capacidad práctica, para lograr bien los propósitos de la educación. La nueva práctica no debe convertirse en el nuevo discurso pedagógico, sino una prueba de efectividad. (Restrepo, s.f., p. 52)

Esta fase de deconstrucción es un proceso que trasciende la misma crítica, que va más allá de un autoexamen de la práctica, para entrar en diálogos más amplios, con componentes que explican la razón de ser de las tensiones que la práctica enfrenta. (Restrepo, s.f., p. 51)

En este punto, Restrepo (2006) comenta que este método en el ámbito pedagógico investiga y construye el saber hacer, para lograr apropiación del saber disciplinar por parte de los estudiantes (didactizar), así como el saber hacer para que el estudiante interiorice actitudes y valores (saber formar, saber mostrar caminos, saber convencer). Lo anterior motivó a la docente investigadora a realizar una autorreflexión de su práctica pedagógica, reconociendo de esa forma sus debilidades y fortalezas, para lograr transformar su hacer pedagógico, modificándolo para adaptarse a la realidad que le es imperante.

Figura 1
Representación gráfica del diseño metodológico



Fuente: Restrepo (2006).

Según Pérez Serrano (citada por Reguera, 2008) "la unidad de análisis sirve para identificar los factores o indicadores cualitativos simples que permiten observar, analizar y evaluar los elementos seleccionados a partir de la observación" (p. 58), mientras que la unidad de trabajo, para Piñero y Rivera (2013), se refiere al modo más simple y comprensible pero riguroso con el que el investigador elige los participantes correctos para localizar la información al observar el proceso de implementación de la estrategia planificada en el marco de la IAP. Dadas las afirmaciones de las autoras, la unidad de análisis concierne al contexto representativo del objeto de estudio; por ello se toma un muestreo intencional y conveniente para dar respuesta a los objetivos y al tipo de investigación y un contexto específico; ambos aspectos son descritos a continuación:

- La unidad de análisis estuvo conformada por los 1.150 estudiantes de la Institución Educativa Técnica María Inmaculada del municipio Fonseca, Guajira.

- La unidad de trabajo quedó conformada por 38 estudiantes de cuarto grado, grupo B. En concordancia con el tipo de muestreo seleccionado (no probabilístico) de tipo intencionado y por conveniencia fue importante señalar unos criterios de selección, en la cual participarían los estudiantes del cuarto B.

Las estrategias de recolección de la información son diseñadas en consonancia con las etapas de la IAP; por ello, para la primera fase, llamada por Restrepo (2006) como fase de diagnóstico, se utilizó un cuestionario que, según Sierra Bravo (1994), "consiste en aplicar a un universo definido de individuos una serie de preguntas o ítems sobre un determinado problema de investigación del que deseamos conocer algo" (p. 194), el cual puede tratar sobre un programa, una forma de entrevista o un instrumento de medición. Aunque el cuestionario usualmente es un procedimiento escrito para recabar datos, es posible su aplicación verbal; éste estuvo constituido por preguntas mixtas y fue aplicado a los estudiantes.

Para la segunda fase de la investigación, según lo expresado por Restrepo (2006), se denomina aplicación de las acciones; por lo tanto, para la recolección de la información se utilizó la técnica de la observación que, según Díaz (2010), es cuando el investigador se pone en contacto personal con el hecho o fenómeno que trata de investigar y, posteriormente, lo ordena utilizando la sistematización. De igual forma, la observación según comenta Martínez (2006) "son los registros escritos de lo observado, para producir descripciones de calidad" (p. 74); el instrumento a través del cual se llevó las descripciones de la aplicación de las estrategias fue el diario de campo, definido como "un instrumento que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas" (p. 77).

Para esta investigación, con relación a las estrategias de recolección de información, fue necesario cumplir con el criterio de calidad y de credibilidad, por lo cual los instrumentos de investigación para la recolección de información que se elaboró, recibieron el juicio de experto, cuyo propósito fue demostrar pertinencia, lo cual garantizó la validación del tema con exactitud.

3. Resultados

Para el cumplimiento del objetivo relacionado con identificar las debilidades respecto a la comprensión lectora basada en la H.B.I., los estudiantes debían extraer las ideas principales del relato con base en los hechos importantes de la vida de los primeros cristianos; emitieron diversidad de respuestas incorrectas, indicando con ello que no tienen la capacidad de comprender un texto, donde la percepción y la lectura rápida no alcanzaron el nivel para lograr extraer las ideas principales del texto, dado que tienen deficiencias decodificadoras, pobreza de vocabulario y escasos conocimientos previos; por tal razón, los resultados indican debilidad en la comprensión lectora.

Al abordar la segunda lectura, concerniente a los testimonios de la resurrección de Jesús, tumba vacía y mensaje del ángel (Mc 16, 1-8), las respuestas fueron más incongruentes; los estudiantes no pudieron emitir respuestas acertadas, quizás por el problema de decodificación que les impide entender lo que leen, confusión en la relación de pregunta-respuesta, inseguridad, escaso interés por realizar la actividad o falta de motivación; estos aspectos señalan que los estudiantes no poseen comprensión lectora, dificultando así sus aprendizajes y éxitos.

Con referencia a los aspectos de complementación, los resultados fueron un poco más alentadores; los estudiantes respondieron con más aciertos, quizás porque solo tenían que colocar una palabra o, por azar; lo cierto es que la mitad de ellos respondió correctamente. En la 'sopa de letras' no ocurrió lo mismo, dado que no lograron encontrar todas las palabras; solamente acertaron una, indicando que no hay una comprensión lectora, quizás porque les falla la memoria o, no saben decodificar bien las palabras, desconocen completamente el tema y por pobreza de vocabulario.

Estos resultados fundamentan la realización de la investigación para que, a través de talleres de lecturas bíblicas, se logre mejorar la dificultad presentada para comprender textos, donde el estudiante en un ambiente de paz, pueda leer, releer, reflexionar, intentando descubrir el mensaje que Dios le da a través del texto y

aprenda a comunicarse con Dios a través de su palabra; para que, con un diálogo dirigido, pueda emitir ideas con seguridad y confianza, porque con amor todo se logra.

Con respecto al propósito de aplicar una estrategia didáctica basada en la H.B.I. para la comprensión lectora en los estudiantes, se presenta a continuación, los resultados en las triangulaciones:

Tabla 1

Triangulación. Lectura literal

Acción-Logros	Teóricos	Reflexiones de la investigadora
El primer taller abordó la estrategia de ilustración; los estudiantes pudieron describir los acontecimientos presentados en las imágenes; además, emitir su opinión acerca de la reflexión en su vida. También afianzaron los valores sociales, la comunicación, las relaciones interpersonales y, mostraron confianza durante la ejecución del taller.	Meléndez (2003) afirmó que el nivel literal tiene como función, obtener un significado literal de la lectura, que implica reconocer y recordar los hechos tal y como aparecen expresos en la lectura. Cuadrado y Martín (1999) manifestaron que las ilustraciones pueden ser definidas como estrategias que contribuyen de manera positiva y efectiva para la representación del mundo real a los estudiantes. De esta forma, impactan positivamente los procesos de aprendizaje, dándoles un carácter más significativo y contextualizado.	Como investigadora-docente, destaco la importancia de la lectura de los textos bíblicos para lograr la reflexión en los estudiantes, para que comprendan desde su realidad, la importancia de las acciones del personaje del relato bíblico para transformar su vida.

Tabla 2

Triangulación. Lectura Inferencial

Acción-Logros	Teóricos	Reflexiones de la investigadora
En este taller hubo dificultad al principio; a los estudiantes les costó entender la lectura; posteriormente, se observó muchos aciertos, como la elaboración de la conclusión, los valores sociales como la empatía y el respeto, la transferencia de los hechos narrados a su vida.	Gordillo y Flórez (2009) explicaron que el lector debe ser capaz de obtener datos a partir de lo leído y elaborar sus propias conclusiones. Esto se logra a partir de la codificación de palabras clave y de su establecimiento de combinaciones selectivas. La comprensión lectora inferencial proporciona al lector una comprensión más profunda y amplia de las ideas que está leyendo, lo cual exige la atribución de significados, relacionándolos con las experiencias personales y el conocimiento previo que posee el lector sobre el texto. Exley y Dennis (2007) señalan que la realización de una lluvia de ideas tiene tres objetivos principales: crear y/u originar ideas nuevas, promover la creatividad de los participantes y motivar la generación de ideas en términos de producción, cantidad e innovación.	Este taller me permitió tener más empatía con los estudiantes, por la vida llena de violencia en la que están inmersos; por ello, decidí abordar sus necesidades afectivas, para lograr que aprendan a vivir y a comprender los sucesos diarios y que no repitan los mismos errores de sus padres en un futuro. Los estudiantes comprendieron que Dios los ama y que es necesario aprender a escuchar su voz, para tomar decisiones sabias.

Tabla 3
Triangulación. Lectura Comprensiva

Acción-Logros	Teóricos	Reflexiones de la investigadora
La actividad tuvo sus desaciertos para comprender la parábola, por el desconocimiento a los términos empleados, lo que ocasionó dudas en los estudiantes y el planteamiento de interrogantes para lograr su comprensión, propiciando madurez en el deseo de aprender y la participación de la docente investigadora para aclarar las dudas. Afianzaron los valores sociales, la participación y, sobre todo, el deseo de aprender; comprendieron el mensaje oculto en la parábola y emitieron que deseaban ser un terreno fértil para propagar el evangelio.	El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2089) manifiesta que, en la comprensión lectora hay que saber qué dice el texto (contenidos conceptuales e ideológicos); cómo lo dice (organización); para qué lo dice y por qué lo dice (pragmática); cuándo lo dice y quién lo dice. Comprender lo que se dice en un texto determinado; intentar analizar lo expresado para verificar sus aciertos y/o errores, así como los modos en que se presenta la información. También Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas (2008) expresaron que, es la capacidad para utilizar las claves sintácticas; se va perfeccionando cada vez más, a medida que el niño va desarrollando su lenguaje. Denyer (1999) manifestó que la inferencia es la operación cognitiva mediante la cual, de una verdad conocida se pasa a otra que no lo es (a partir de lo que se sabe, se hace deducciones, conclusiones o derivaciones). Las inferencias pueden ser consideradas suposiciones, pero, en realidad, son 'suposiciones educadas' basadas en evidencia que las sustenten.	Este taller fue muy interesante por la interpretación de contenidos conceptuales y de vocabulario para que los estudiantes comprendieran la lectura y pudieran realizar las actividades atendiendo los contenidos conceptuales para entender lo que se quiere comprender, donde el análisis y la reflexión de los contenidos permitió descubrir qué tipo de persona soy y qué debo hacer para que las cosechas de la palabra de Dios sean abundantes.

4. Discusión

La discusión se basó en los resultados y la secuencia de los objetivos de la investigación, con la finalidad de discutir la coherencia y las contradicciones fundamentales de los datos obtenidos con respecto a los planteamientos teóricos y a la solución del problema de la investigación.

La aplicación de las estrategias para lograr la comprensión lectora a través de la H.B.I. fue muy adecuada, porque se logró cambios en los estudiantes, quienes iniciaron con muchas debilidades en la lectura, especialmente para comprender los textos bíblicos. Para realizar una comparación completa de todas las estrategias con los niveles de lectura, se procedió de manera individual, tomando como referentes, los estudios previos internacionales, nacionales y locales en las dos variables: comprensión lectora y hermenéutica bíblica.

Durante la aplicación del taller de lectura literal, al principio de la actividad, los estudiantes presentaban poco dominio en la comprensión lectora; leían el texto bíblico del arca de Noé y no lograban comprender el mensaje, demostrando

con ello el poco desarrollo memorístico, la pobreza de vocabulario y la carencia del hábito lector. Sin embargo, con el transcurrir de la aplicación de la estrategia y con la repetición continua de la lectura, pudieron descifrar la secuencia de los hechos y las ideas principales, apoyadas por las orientaciones de la docente investigadora.

Estos resultados guardan relación con el estudio de Angulo, Angulo, Cortés y Sotelo (2019), quienes concluyeron que, en aras de manejar una buena comprensión lectora, se debe diseñar estrategias de aprendizaje para elevar el bajo nivel de lectura que tienen los estudiantes; por eso, a través de su estudio, reconocieron el abordaje de los tres niveles de lectura: el literal, inferencial y crítico; de igual forma, diseñaron estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora, las cuales son un conjunto de acciones que utilizan los maestros para promover el aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto al estudio de la hermenéutica bíblica a nivel internacional, los resultados son análogos con los encontrados por Correa

(2016), quien destacó que la importancia de discernir los rastros de la exégesis dentro de la Escritura, no es un asunto de separación entre un material bíblico y el material resultante, sino del discernimiento de elementos con caracteres comunes integrados en un corpus textual previo.

También los resultados están relacionados con el estudio de Londoño y Martínez (2017), quienes expresaron que el componente familiar dentro de las guías de trabajo introduce a la investigación, un factor muy importante de socialización constante de los conocimientos adquiridos. Además, observaron la evolución que han vivido los estudiantes y su núcleo familiar en cuanto al conocimiento de los capítulos de la Biblia trabajados; pudieron evidenciar cómo la investigación entró a los hogares de los estudiantes, generando espacios de estudio que evidentemente fortalecieron la unión familiar a través del desarrollo de las actividades planteadas.

Fue satisfactoria la mejoría observada en cuanto al aprendizaje logrado con relación a la comparación de los test aplicados en los estudiantes, tanto al inicio como al final del proceso, lo cual les permitió concluir que las guías didácticas fueron un elemento importante que permitió el trabajo individual y grupal, desarrollando cierto grado de constructivismo en el transcurso de las actividades. Fue muy importante explorar los conceptos previos de los estudiantes antes de iniciar el proceso de formación, pues generó un punto de partida que hizo posible la planeación acertada de las actividades.

Al comparar los resultados con los teóricos, se puede afirmar que existen analogías entre ellos, como lo evidencian Santiesteban y Velázquez (2011) al expresar que la enseñanza de la lectura y su comprensión ocupa un lugar preponderante dentro de los planes de estudios, por ser la base del resto de las asignaturas. Por tanto, los procesos lectores merecen especial atención dentro de la actividad escolar y también en la sociedad. De esta manera, la comprensión lectora constituye una de las vías principales para la asimilación de la experiencia acumulada por la humanidad.

En cuanto al nivel de lectura literal, los resultados están en concordancia con lo

planteado por Pineda y Lemus (2005), porque ellos se fundamentaron en seis procesos básicos de pensamiento: observación, comparación, clasificación, ordenamiento, clasificación jerárquica y aplicación de esquemas mentales para el logro de la representación de la información dada en los textos.

En cuanto al taller de lectura inferencial, las actividades orientaron a los estudiantes para que hicieran inferencias a la lectura del texto bíblico 'Juicio de Salomón'; al inicio hubo dificultades, pero con una nueva lectura lo lograron, emitiendo opiniones de la forma como ocurrieron los hechos; apoyados en la estrategia de lluvia de ideas, lograron acoplar las ideas y establecer la conclusión.

Estos resultados están en correspondencia con los planteamientos de Santiago et al., (2007), quienes indicaron que el nivel inferencial constituye la lectura implícita del texto y requiere un alto grado de abstracción por parte del lector.

Durango (s.f.) sostiene:

Las inferencias [son construidas] cuando se comprende, por medio de relaciones y asociaciones, el significado local o global del texto. De ese modo, se establece relaciones, cuando se logra explicar las ideas del texto, más allá de lo leído o manifestado explícitamente, sumando información y experiencias anteriores a los saberes previos, para llegar a formular hipótesis y nuevas ideas.

El objetivo de la lectura inferencial es la elaboración de conclusiones y se reconoce por derivar detalles adicionales, inferir ideas principales no explícitas en el texto, inferir secuencias de acciones relacionadas con la temática del texto, inferir relaciones de causa y efecto (partiendo de formulación de conjeturas e hipótesis acerca de ideas o razones),[así como]predecir acontecimientos sobre la lectura e interpretar el lenguaje figurativo a partir de la significación literal del texto. (párr. 4).

En cuanto a la estrategia utilizada, fue muy propicia para la lectura bíblica 'Juicio de Salomón', porque permitió extraer varias conjeturas, las cuales estaban en relación con lo emitido por Exley y Dennis (2007), quienes señalan:

la realización de una lluvia de ideas tiene tres objetivos principales: crear y/u originar ideas nuevas, promover la creatividad de los participantes y motivar la generación de ideas en términos de producción, cantidad e innovación, [donde] la relación entre cantidad y calidad es intrínseca, ya que la calidad de las ideas se obtiene a través del número de las mismas. [...] Cabe destacar que en la lluvia de ideas es posible distinguir dos procesos: el de creación de las ideas y/o conceptos clave y el que involucra la evaluación de los mismos. (Flores, Ávila, Rojas, Sáez, Acosta y Díaz, 2017, p. 68).

Para el taller de lectura comprensiva, el desarrollo de la actividad proporcionó a los estudiantes el deseo por descubrir nuevos elementos implícitos en la lectura, que los llevara a la reflexión y al análisis de su significado, para comprender los mensajes que la parábola 'El sembrador' tenía implícitos, intentando en pareja descubrir los elementos resaltantes y el mensaje que emite. La estrategia fue idónea porque permitió que los estudiantes respondieran a estos interrogantes: ¿Cuál es la pregunta principal?, ¿Qué se dice de ella?, ¿Qué pienso yo de ella?, ¿Qué piensa mi compañero (a)? y finalmente, establecer su propia conclusión.

Los resultados de este taller están en concordancia con lo emitido por Santiago et al. (2007), quienes manifiestan que las inferencias son construidas cuando se comprende, por medio de relaciones y asociaciones, el significado local o global del texto. De igual manera, con lo que manifiesta Durango (s.f.) cuando afirma que de ese modo se establece relaciones, al poder "explicar las ideas del texto más allá de lo leído o manifestado explícitamente" (párr. 4) en éste, aumentando la información y las experiencias al conocimiento que ya se tenía, para poder formular hipótesis e ideas nuevas. Así, el propósito de la lectura inferencial – sostiene Durango (s.f.)

Es la elaboración de conclusiones y se reconoce por derivar detalles adicionales, ideas principales no explícitas en el texto, seguir secuencias de acciones relacionadas con la temática del texto, inferir relaciones de causa y efecto, partiendo de formulación de conjeturas e hipótesis acerca de ideas o razones, predecir acontecimientos sobre la

lectura e interpretar el lenguaje figurativo a partir de la significación literal del texto. (párr. 4)

Referente a la estrategia utilizada, los resultados indicaron que la estrategia fue relevante para la parábola 'El sembrador', por la complejidad de su contenido, evidenciando resultados en correspondencia con lo emitido por Meléndez (2003), para quien, mediante una verdad conocida, se pasa a otra que no lo es (a partir de lo que se sabe, se hace deducciones, conclusiones o derivaciones). Es decir, las inferencias "pueden ser consideradas suposiciones, pero, en realidad, son 'suposiciones educadas' basadas en evidencia que las sustente" (Daza, 2019, párr. 1). De otro lado, para Marzano (2002) "la inferencia es una habilidad fundacional, un prerrequisito para el desarrollo de capacidades mentales de orden superior" (p. 30); expresa que, para inferir, se debe poner en juego habilidades complejas de pensamiento; esto podría ser una tarea difícil para algunos estudiantes; no obstante, se puede enseñar a través de la instrucción explícita de estrategias inferenciales.

Para el análisis de los logros en la aplicación de la estrategia basada en la H.B.I. fue muy nutrido: los estudiantes participaron activamente en las actividades, alcanzando la comprensión de las lecturas bíblicas, con una secuencia didáctica que los llevó a atender y superar el grado de dificultad, a medida que avanzaban los talleres de lectura comprensiva y, poco a poco fueron apoderándose del sentido de la hermenéutica bíblica, llegando a reflexionar para relacionar los hechos bíblicos con su vida y, en consecuencia, poder argumentar su posición de acuerdo con cada texto. Se notó el interés por lograr la comprensión lectora; la motivación en las actividades estuvo presente y afianzaron los valores sociales.

Adicionalmente, hubo mayor fluidez comunicativa durante el proceso lector; aumentó el vocabulario, comprendieron la importancia de conocer el significado de las palabras para entender un texto. Se afianzó el trabajo en equipo, la capacidad de asumir su responsabilidad frente a sus compañeros, la participación y, el reconocimiento de valorar la lectura como fuente principal del conocimiento.

No hubo limitaciones; los recursos utilizados en cada clase fueron pertinentes, lo cual permitió que el trabajo diera sus frutos; se comprobó el aprendizaje de los estudiantes con respecto a la comprensión de textos basados en la hermenéutica bíblica; la participación fue nutrida durante el desarrollo de las actividades. Otro aspecto a resaltar fue que los estudiantes poco interesados o con debilidades lectoras, fueron acogidos por sus compañeros, reafirmando la importancia de su aprendizaje en cuanto a los textos bíblicos y, de esa forma, lograr el éxito, donde su triunfo sería del equipo en pleno, por ser parte importante del grupo.

5. Conclusiones

Finalizada la investigación Comprensión lectora basada en la hermenéutica bíblica infantil en los estudiantes de la Institución Educativa Técnica María Inmaculada del municipio Fonseca, Guajira, se procedió a emitir las conclusiones y recomendaciones, partiendo de los resultados obtenidos en el desarrollo de los objetivos específicos de la investigación, atendiendo los distintos actores del proceso educativo que hicieron vida en el estudio.

Para el primer objetivo específico, los resultados obtenidos a través de la aplicación de la prueba diagnóstica indicaron que los estudiantes presentaban dificultades al leer textos y tratar de comprenderlos, especialmente los textos bíblicos, ocasionando dificultad en el logro de aprendizajes significativos y un mal rendimiento académico. La prueba demostró la necesidad de implementar una estrategia que lleve a los estudiantes a la comprensión lectora, utilizando como estrategia, la hermenéutica bíblica infantil.

En cuanto al segundo objetivo, los resultados indicaron que los elementos teóricos considerados en el estudio fueron pertinentes, además de las estrategias, indicando con esto que es factible insertar en el aprendizaje, contenidos prácticos mediante el uso de una estrategia adecuada, para lograr aprendizajes significativos, motivadores y de reflexión en los estudiantes, desde su visión. Más que prácticas didácticas o nuevas metodologías, es hacerles entender y comprender las palabras, los significados, los relatos, en una experiencia

de vida que sea significativa, que marque la historia del estudiante que se acerca a leer y releer el texto, especialmente, las historias de la biblia.

Para el tercer objetivo, los resultados señalan que la estrategia utilizada fue pertinente y eficaz, por cuanto los estudiantes lograron avanzar en su nivel de comprensión, desarrollaron la fluidez comunicativa y el conocimiento de términos desconocidos; de igual forma, la estrategia los condujo a la reflexión, realizando un proceso hermenéutico en su vida, para comprender los sucesos vividos.

También se aprecia lo positivo de la estrategia aplicada, por cuanto afianzó las relaciones interpersonales, los valores sociales, el trabajo en equipo, la importancia de la lectura en la vida en el logro de competencias educativas para alcanzar el éxito en sus estudios y, posteriormente, en su vida laboral; valoraron el estudio de las historias bíblicas para ser mejores personas y vivir en armonía y paz.

En cuanto al cuarto objetivo, los resultados demostraron que su aplicación fue exitosa; los estudiantes valoraron diversos aspectos como la importancia de comprender los textos leídos, la capacidad para realizar inferencias y argumentaciones sobre un tema, teniendo consistencia en el discurso; aumentaron las competencias comunicativas y la fluidez lectora; aprendieron la relevancia del uso del diccionario para comprender los términos desconocidos y, como consecuencia, llegar a la comprensión de un texto.

Adicionalmente a los logros cognitivos, afianzaron las competencias axiológicas a través de valorar la importancia del trabajo en equipo, de los valores sociales, de las relaciones interpersonales; también, aprendieron a valorar los conocimientos procedimentales ejecutados en los talleres, aspecto visualizado en la manera como relacionaron los contenidos de la biblia con su vida y cómo podrían mejorar para ser personas ejemplares, debido a la hermenéutica, que fue clave en el aprendizaje significativo.

6. Recomendaciones

A los docentes: realizar pruebas diagnósticas durante su praxis educativa, ya que les permite obtener información del conocimiento previo de los estudiantes sobre el tema a tratar, o si han entendido el contenido estudiado.

Documentarse bibliográficamente para obtener las estrategias idóneas para el desarrollo de sus clases y planificar asertivamente los contenidos que conduzcan a los estudiantes al aprendizaje significativo.

Ejecutar sus praxis atendiendo los conocimientos previos de sus estudiantes, preparando estrategias innovadoras que ayuden a comprender las situaciones de aprendizaje con relación a su vida. También, a crear ambientes armónicos, donde el diálogo se desarrolle de manera natural, con la presencia de valores sociales.

Utilizar la hermenéutica en todas las áreas del saber, para alcanzar la reflexión y un buen análisis y síntesis de los procesos de aprendizaje. También es importante considerar una evaluación continua del proceso de aprendizaje, ya que permite valorar si han comprendido o no el proceso, con la finalidad

de realizar las retroalimentaciones apropiadas que lleven a los estudiantes al logro del tema estudiado.

A los rectores: permitir a los docentes y estudiantes desarrollar sus investigaciones en el recinto escolar. Motivar a los docentes a realizar prácticas innovadoras y creativas para lograr el aprendizaje significativo.

A los estudiantes: participar activamente en las clases para lograr aprendizajes significativos, realizar prácticas lectoras para mejorar su fluidez y ampliar el vocabulario, vivenciar los valores sociales para lograr una convivencia armoniosa, llevar a la reflexión todos los argumentos leídos y, de esa forma, extraer sus propias conclusiones.

A los acudientes: cooperar con el proceso de aprendizaje de sus hijos, especialmente durante este período de confinamiento social. A educar a sus hijos teniendo presentes los valores sociales, para lograr una sana convivencia.

7. Conflicto de intereses

Los autores de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

Referencias

- Angulo, W.F., Angulo, E.A., Cortés, D.M. y Sotelo, N. (2019). *Comprensión lectora en estudiantes de grado tercero en la Institución Educativa Rural Mixta 'La Humildad', municipio de Barbacoas - departamento de Nariño* (Tesis de Maestría). Universidad Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/16106/2019eduarangulo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Anónimo. (s.f.). Etiqueta: educación religiosa. Pesquisa Javeriana. <https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/tag/educacion-religiosa/>
- Anónimo. (2012). Las dificultades de comprensión lectora. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, (21).
- Atienza, P., Lara, J., Sáinz, M. y Sárraga, M. (1995). *Curso de lectura comprensiva. Guía del profesor*. Universidad de Lleida.
- Badilla, L. (2006). Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 4(1). 10.15517/pensarmov.v4i1.411
- Baquero, M. (2018). *Diseño didáctico para potencializar la comprensión lectora a través del juego dramático en el grado 4 01 de la Institución Educativa Rafael Valle Meza, sede Mixta 3, Valledupar Cesar* (Trabajo de Grado). Universidad Santo Tomás, Valledupar. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/16415/2018mariabaquero.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Barreda, J.J. (2018). *Hermenéutica bíblica desde la niñez. Perspectivas Latinoamericanas*. <https://www.elblogdebernabe.com/2018/04/hermeneutica-biblica-desde-la-ninez.html>
- Cassany, D.L., Luna, M. y Sanz, G. (2001). *Enseñanza de la Lengua*. Editorial Graó.
- Cassany, D. (2009). La composición escrita en E/LE. *Revista del Centro de Estudios Hispánicos de la Sophia University*, 5, 7-45.
- Colomer, T. (1993). Enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora. <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/comprendiolectora/laensenanzayelaprendizajedelacomprendionlectora.pdf>
- Correa, T. (2016). Intertextualidad y exégesis intra-bíblica ¿Dos caras de la misma moneda? Breve análisis de las presuposiciones metodológicas. *DavarLogos*, 5(1), 1-13.
- Cuadrado, C. y Martín, M. (1999). *Las imágenes en la clase de E/LE*. Editorial Edelsa.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas, D. (2008). *Prolec-R, Batería de evaluación de los procesos lectores*. TEA Ediciones.
- Denyer, M. (1999). *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*. Fundación Antonio de Nebrija.
- De Zubiría, M. (2007). *Teoría de las seis lecturas*. Fundación Alberto Merani, Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- De Zubiría, M. (2015). Los retos a la educación en el siglo XXI. <https://es.slideshare.net/maryleonflores1/retos-a-la-educacin-del-siglo-xxi-de-zubiria>
- Díaz, L. (2010). *La observación*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dugarte, A. (2006). Repensar en la investigación educativa de la nueva era. *Ciencias de la Educación*, (27), 99-108.
- Durango, Z. (s.f.). La lectura y sus tipos. <https://www.curn.edu.co/clye/108-portal-palabras/lectura/896-lectura-y-sus-tipos.html>
- Escudero, J. (1987). *El pensamiento del profesor y la innovación*. Universidad de Sevilla.
- Exley, K. y Dennis, R. (2007). *Enseñanza en pequeños grupos en educación superior*. Editorial Narcea.
- Fernández, S. y Rivera, Z. (2009). *El paradigma cualitativo y su presencia en las investigaciones*. ACIMED.
- Flores, J., Ávila, J., Rojas, C., Sáez, F., Acosta, R. y Díaz, C. (2017). *Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios*. Universidad de Concepción, Chile.
- Fog, L. (2016). De la clase de religión a una educación religiosa liberadora. *Revista Pesquisa Javeriana*. <https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/tag/educacion-religiosa/>
- Gordillo, A. y Flórez, M.P. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas*, (53), 95-107. DOI:10.19052/ap.1048
- Graves, B. (2000). *Discurso político. Teorías del colonialismo y el poscolonialismo: deconstrucción*. Universidad de Brown.
- Gutiérrez-Braojos, C. y Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado. Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 183-202.

- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2018). Publicación del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1479027/Marco%20de%20referencia%20-%20lectura%20critica.pdf>
- Kintsch, W. y Teun, A. (1978). Hacia un modelo de comprensión y producción de textos. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Londoño, R. y Martínez, J. (2017). *Fortalecimiento de la comprensión del libro del génesis en los estudiantes del grado cuarto mediante guías didácticas con un componente familiar* (Trabajo de Grado). Universidad Católica de Manizales. <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/1910/Roberto%20Londo%C3%B1o%20Ru%C3%ADz.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa. (Síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146.
- Marzano, R. (2002). *A different kind of classroom: Teaching with dimensions of learning*. Association for Supervision and Curriculum development.
- Meléndez, C. (2003). *Tipos de la comprensión lectora. Literal inferencial, crítica y metacompreensión. PPT*. <https://es.scribd.com/doc/13863289/tipos-de-la-comprension-lectora>
- Meza, J. (2011). *Educación religiosa escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas*. Editorial San Pablo – Pontificia Universidad Javeriana.
- Monroy, J.A. y Gómez, B.E. (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 37-42.
- Montoya, J. (2019). *La biblia también es literatura: siete propuestas de lectura del texto bíblico* (Trabajo de Grado). Universidad Nacional de Colombia. <http://bdigital.unal.edu.co/74048/>
- Nava, M. (s.f.). Método de lectura de la Palabra de Dios. <https://es.catholic.net/op/articulos/7332/cat/389/metodo-de-lectura-de-la-palabra-de-dios.html#modal>
- OEA. Servicios Educativos S.A.S. (2014). Lectura crítica. <https://sites.google.com/site/axdgzrs/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2019). *Estrategia de competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un mejor futuro*. Fundación Santillana y OCDE.
- Parada, M.Y. (2015). *Hermenéutica Bíblica para niños. Una aproximación desde la narrativa infantil al lenguaje parabólico Mateo 13,33* (Trabajo de Grado). Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/8145>
- Parra, A. (2003). *Texto, contexto y pretexto. Teología Fundamental*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes. I. Métodos*. Muralla.
- Pineda, M. y Lemus, F. (2005). *Taller de lectura y redacción I*. Pearson México S.A.
- Piñero, M. y Rivera, M. (2012). *Investigación cualitativa: orientaciones procedimentales*. Fundein Upel.
- Reguera, A. (2008). *Metodología de la investigación lingüística. Prácticas de escritura*. Editorial Brujas.
- Restrepo, B. (s.f.). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45-55.

- Restrepo, B. (2006). Una Variante Pedagógica de la Investigación Acción Educativa. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*.
- Revista Semana. (2019). Mala comprensión lectora tiene a Colombia en el fondo de las Pruebas Pisa: ¿qué hacer? <https://www.semana.com/educacion/articulo/mala-comprension-lectora-tiene-a-colombia-al-fondo-de-las-pruebas-pisa-que-hacer-para-mejorar/>
- Reyes, F. (2006). *Los niños en el Nuevo Testamento. Volver el corazón a nuestra niñez*. Dimensión educativa.
- Reyes, F. (2008). *Como saben los niños... los niños que nada saben*. Dimensión educativa.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22.
- Rodríguez, D.A. (s.f.). Lectura crítica. https://tomi.digital/es/84825/lectura-critica?utm_source=google&utm_medium=seo
- Romero, E. y Salgado, M. (2015). *Lecturas inferenciales desde el enfoque del aprendizaje significativo, una estrategia pedagógica para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de básica primaria de la Institución Educativa Antonio Nariño, sede Eduardo Santos* (Trabajo de Grado). Universidad de Cartagena. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/5232>
- Santiago, A.W., Castillo, M.C. y Morales, D.L. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Folios Segunda época* (26), 27-38.
- Santiesteban, E. y Velázquez, K. (2011). Modelo cognitivo para la enseñanza de la comprensión lectora. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(27).
- Santiuste, V. y López, C. (2005). Nuevos aportes a la intervención en las dificultades de lectura. *Universitas Psychologica*, 4(1), 13-22.
- Sierra Bravo, R. (1994). *Técnicas de investigación social. Teorías y ejercicios*. Editorial Paraninfo S.A.
- Sierra, C. (2019). *Niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria de una institución educativa pública del Callao* [Tesis de Maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional. <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/8901>
- Vargas, Z. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista de Educación*, 155-165.

Contribución:

Todos los autores participaron en la elaboración del manuscrito, lo leyeron y aprobaron.

Diseño de un ambiente de aprendizaje para fortalecer la escritura del idioma inglés en secundaria

Ricardo Luciano Chaparro-Aranguren¹, Aida Luz Narváez-Hernández²

Cómo citar este artículo / To reference this article
/ **Para citar este artículo:** Chaparro-Aranguren, R. L. y Narváez-Hernández, A. L. (2021). Diseño de un ambiente de aprendizaje para fortalecer la escritura del idioma inglés en secundaria. *Revista UNIMAR*, 39(2), 108-121. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-2-art5>

Fecha de recepción: 07 de abril de 2021

Fecha de revisión: 18 de mayo de 2021

Fecha de aprobación: 01 de julio de 2021

Resumen

La investigación tiene como objetivo, analizar la influencia de un ambiente de aprendizaje cooperativo mediante el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, para fortalecer las habilidades de escritura en inglés básico en estudiantes de primer grado de educación secundaria. La unidad de análisis quedó conformada por 115 estudiantes con edades entre los 11 y 13 años. El enfoque investigativo fue cualitativo, mediante un diseño etnográfico de alcance descriptivo, aplicando instrumentos de observación, encuesta y grupo focal. Dentro del ambiente de aprendizaje diseñado en cinco sesiones, se observa como resultado, el fortalecimiento en las competencias lingüísticas en los estudiantes, permitiendo organizar oraciones cortas y haciendo uso de recursos gramaticales de forma cooperativa. Como conclusión, se evidencia motivación en los estudiantes por aprender a trabajar en equipo, explorando, mediante la interacción, habilidades comunicativas en la creación de textos cortos, fortaleciendo las competencias lingüísticas por medio de herramientas interactivas que se encuentran en la Web, como: Jigsaw, Pow Toon, Duolingo, Lino it.

Palabras clave: Tecnología de la información; ambiente de clases; motivación; idioma inglés; desarrollo de habilidades de escritura.



Resultado de Investigación.

¹Magíster en Informática Educativa, Especialista en Gerencia de Multimedia; Diseñador Industrial. Coordinador de Investigaciones, Universidad Manuela Beltrán, Bogotá, Colombia. E-mail: ricardo.chaparro@umb.edu.co

²Magíster en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación; Especialista en Administración de Tecnologías de la Información para la Comunicación Virtual; Ingeniera de Sistemas. Docente Institución Educativa San Juan Bautista, Sucre. E-mail: unico07@gmail.com

Design of a learning environment to strengthen the writing of the English language in secondary

Abstract

The objective of the research is to analyze the influence of a cooperative learning environment, through the use of Information and Communication Technologies to strengthen basic English writing skills in first-grade high school students. The unit of analysis was made up of 115 students aged between 11 and 13 years. The research approach was qualitative, through an ethnographic design with a descriptive scope, applying observation, survey, and focus group instruments. Within the learning environment designed in five sessions, the strengthening of language skills in students is observed as a result, allowing them to organize short sentences by using grammatical resources in a cooperative way. In conclusion, it is evidenced motivation in students to learn to work in a team, exploring communication skills through interaction in the creation of short texts, strengthening language skills by means of interactive tools found on the Web such as Jigsaw, Pow Toon, Duolingo, Lino it.

Keywords: Information technology; classroom environment; motivation; English language; development of writing skills.

Desenho de um ambiente de aprendizagem para fortalecer a escrita da língua inglesa no ensino médio

Resumo

O objetivo da pesquisa é analisar a influência de um ambiente de aprendizagem cooperativa por meio do uso de Tecnologias da Informação e da Comunicação para fortalecer a escrita básica do inglês em alunos do primeiro ano do ensino médio. A unidade de análise foi composta por 115 alunos com idades entre 11 e 13 anos. A abordagem de pesquisa foi qualitativa, por meio de um desenho etnográfico de abrangência descritiva, aplicando instrumentos de observação, inquérito e grupo focal. No ambiente de aprendizagem concebido em cinco sessões, verifica-se como resultado o reforço das competências linguísticas dos alunos, permitindo-lhes organizar frases curtas utilizando recursos gramaticais de forma cooperativa. Em conclusão, evidencia-se a motivação dos alunos em aprender a trabalhar em equipa, explorando as competências de comunicação através da interação na criação de textos curtos, reforçando as competências linguísticas por meio de ferramentas interativas encontradas na Web como Jigsaw, Pow Toon, Duolingo, Lino it.

Palavras-chave: Tecnologia da informação; ambiente de aula; motivação; idioma inglês; desenvolvimento de habilidades de escrita.

1. Introducción

El aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua, es fundamental en la educación en Latinoamérica, gracias a la información que se aloja en contenidos que se evidencia en la Web; al mismo tiempo, "es uno de los lenguajes oficiales más utilizados para redactar investigaciones" (Rueda y Wilburn, 2014, p. 26). Igualmente, los contenidos en este idioma aportan a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), una transformación global en la sociedad del conocimiento, donde se adquiere información en cualquier momento y de manera ubicua, como soporte para la resolución de problemas, para cerrar la brecha digital y mejorar las competencias en el aprendizaje (Schalk, 2010).

En Colombia, desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Ministerio de las TIC, se desarrolla programas de inclusión como el denominado 'Computadores para Educar', que fomenta políticas que acercan a la población en la sociedad del conocimiento, incentivando el aprendizaje del idioma. Lo anterior se evidencia en Torres (2014): "Se puede y se debe utilizar las TIC, ya que nuestra sociedad lo demanda; además, escuela y sociedad siempre tienen que ir de la mano" (p. 42).

Respecto al aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua, el MEN (2016), a través del programa 'Colombia Bilingüe', ha establecido los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), con la finalidad de garantizar en los estudiantes un nivel básico para compartir conocimientos y obtener mayor competitividad laboral. Igualmente, a través del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), estableció una escala de valores acorde al Marco Común Europeo para evaluar a estudiantes de educación media en el aprendizaje del idioma inglés, como se muestra en la Prueba Saber 11 (Tabla 1). Sin embargo, los resultados de la prueba en los años 2014 a 2018 evidencian falencias en el desempeño de 51 % a un 86 % en cuatro años.

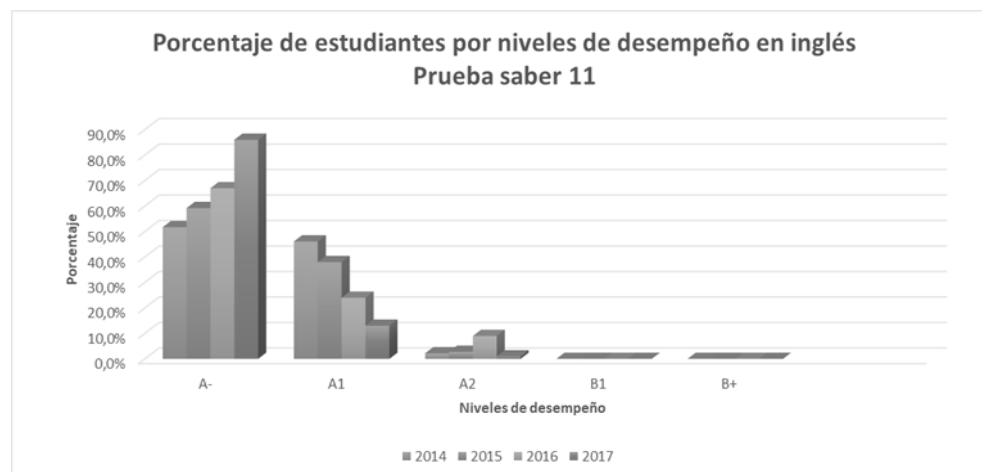
Tabla 1
Escala de niveles

Niveles según el Marco Común Europeo	Nombre común del nivel en Colombia	Nivel educativo en el que se espera desarrollar cada nivel de lengua	Metas para el sector educativo para 2019
A1	Principiante	Grados 1 a 3	
A2	Básico	Grados 4 a 7	
B1	Pre intermedio	Grados 8 a 11	Nivel mínimo para el 100 % de los egresados de educación media en el país.
B2	Intermedio	Educación superior	Nivel mínimo para: - 100 % de egresados de educación media - docentes de inglés. - profesionales de otras carreras
C1	Pre avanzado	Educación superior	Nivel mínimo para nuevos egresados en las áreas de licenciaturas e idiomas.
C2	Avanzado	Educación superior	

Fuente: MEN (2015).

Figura 1

Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en inglés, Saber 11



Fuente: MEN (2015).

Turrión (2013) afirma que, el uso del aprendizaje cooperativo (AC) en la enseñanza del idioma como lengua extranjera, “genera oportunidades que optimizan la interacción entre los estudiantes, alcanzando objetivos comunicativos” (p. 197). Del mismo modo, es de mencionar que, dentro de la investigación, los docentes tienen el deber y la responsabilidad de utilizar las TIC en el aprendizaje de la asignatura, porque entienden que son necesarias para el desarrollo educativo. Esto se argumenta desde un punto de vista pragmático, donde se percibe que las TIC pueden contribuir en la variación de las rutinas escolares desde un rol motivador, facilitando las labores de los docentes en el aula (Valverde, Fernández y Revuelta, 2017).

Teniendo en cuenta lo anterior, la investigación se centra en fomentar la confianza en el estudiante, mediante un ambiente de aprendizaje por medio de sesiones presenciales incorporando el uso de las TIC de forma cooperativa, motivándole a trabajar con mayor concentración para fortalecer las competencias lingüísticas, implementando adecuadamente la gramática en aspectos esenciales, como: adjetivos posesivos, pronombres posesivos y personales. Para finalizar, el enfoque para la investigación es de corte cualitativo, con un alcance descriptivo.

De acuerdo con lo expuesto, surge un interrogante de investigación: ¿Cómo influye un ambiente de aprendizaje cooperativo

mediante el uso de las TIC, para fortalecer las habilidades de escritura en los estudiantes que cursan inglés básico?

Antecedentes

A continuación, se evidencia datos de investigación que han seguido la línea del AC aplicando el uso de las TIC en la enseñanza del inglés en educación básica primaria y secundaria, donde proponen aspectos procedimentales para mejorar el trabajo en los estudiantes.

Gracias a la disponibilidad de nuevos materiales que brindan las TIC para el medio educativo, es necesario indagar las circunstancias y condiciones que apoyan a los estudiantes en el aprendizaje de un segundo idioma. Carranza, Islas y Maciel (2018) buscaron establecer la percepción de estos respecto al uso de las tecnologías como apoyo para el aprendizaje del inglés. El proceso fue desarrollado con un enfoque cuantitativo, descriptivo, con una muestra de 162 alumnos en una institución pública mexicana. Tras aplicar cada uno de los instrumentos desarrollados, los alumnos percibieron de manera positiva el uso de las tecnologías como apoyo en el aprendizaje del inglés, argumentando que, al participar en las dinámicas mediadas con TIC, pueden mejorar el idioma, como segunda lengua. Igualmente, reconocen que no todas las plataformas LMS³ y softwares educativos gratuitos en la Web,

³ Por su nombre en inglés: *Learning Management System*

ayudan a mejorar el nivel de inglés, lo que conlleva diseñar estrategias didácticas que sean aplicadas por medio de plataformas interactivas, para fomentar un aprendizaje dinámico y adquirir las habilidades y competencias que se desarrolla dentro del aula (Carranza et al., 2018).

Por otra parte, De la Fuente (2016) compara el AC con la enseñanza tradicional en un contexto bilingüe:

Se ha visto que, en el grupo de aprendizaje cooperativo, la forma de trabajo ha favorecido la motivación de alumnos en la asignatura, generándoles valores y una adecuada interacción entre los participantes durante el trabajo en parejas. (p. 36)

Potencialmente, se considera que, a través del trabajo cooperativo, los alumnos adquieren competencias básicas tanto personales como profesionales, que pueden ser implementadas en diversas actividades del contexto educativo. Lo descrito es acorde con el estudio de Torres (2014), dirigido a implementar el AC en la enseñanza del inglés en cuarto de primaria en escuelas, donde era "posible aplicar diversas herramientas tecnológicas para desarrollar las actividades, para que los estudiantes puedan aprender a trabajar de manera cooperativa" (pp. 41-42).

Como aporte a la investigación, se evidencia que, a través del trabajo cooperativo, los estudiantes obtienen competencias básicas que fomentan el desarrollo del habla. A la par, el trabajo cooperativo puede ser aplicado en actividades lúdicas interactivas por medio de la Web que, definitivamente, deben ser incorporadas a diario para que los estudiantes aprendan a trabajar de esta forma.

Por otra parte, el proyecto de Conde (2015) destaca el uso adecuado de las tecnologías, que logran ser un recurso pedagógico eficaz que fortalece las habilidades en el uso y aplicación en la adquisición de una segunda lengua; para los estudiantes colombianos es el inglés, así como para los norteamericanos lo es, el idioma español. En este sentido, recomienda que los docentes adquieran competencias tecnológicas para el manejo de estrategias TIC.

La investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo, desarrollado en escenarios de Colombia y Estados Unidos, con el fin de fortalecer las habilidades comunicativas en la segunda lengua usando las TIC y aplicando estrategias por medio de la Web 2.0 (Edmodo) como recurso pedagógico. La población donde se desarrolló el proyecto pertenece el ciclo cuarto, equivalente a los grados octavo y noveno, comprendido en 180 estudiantes. Conde (2015) concluye que el buen uso y manejo de la TIC en el aula de clase llega a ser un recurso pedagógico eficaz, argumentando que es indispensable implementar las tecnologías como una herramienta pedagógica capaz de reforzar habilidades gramaticales del idioma inglés, en estudiantes de primer grado de educación secundaria.

Del mismo modo, Benali (2013) argumenta de forma analítica:

La adquisición de una segunda lengua se enfoca en el rol del alumno y en las metodologías de enseñanza; debido a ello existe un gran cambio en el diseño curricular y en el interés de los especialistas que se han interesado en el aprendizaje [más] como un proceso, que como un producto. (p. 3)

En consecuencia, las tendencias investigativas se enfocan en evaluar la comunicación en los estudiantes que practican lenguas extranjeras, para obtener un mayor interés en examinar las manifestaciones lingüísticas y fortalecer problemas de comunicación en la transmisión de los mensajes. Se evidencia la posibilidad de enseñar estrategias de comunicación para que los diversos alumnos obtengan rendimiento oral y escrito. Benali pudo comprobar que el uso de estrategias de comunicación en los grupos intermedios incide en el mejoramiento de sus habilidades de comunicación oral y escrita. El estudio fue experimental y contó con la participación de dos grupos de 60 estudiantes de secundaria, un grupo control que no recibió ninguna instrucción y un grupo totalmente experimental, que recibió entrenamiento e instrucción sobre estrategias de comunicación. Como resultado, pudo comprobar que el uso de estrategias de comunicación en los grupos elementales o intermedios incide en el mejoramiento de sus habilidades de comunicación oral y escrita.

Como aporte a la investigación, es necesario reconocer dentro del aula, las posibles expresiones que promueven los estudiantes, mejorando los problemas de comunicación en la emisión y recepción de los mensajes.

Bastidas y Muñoz (2020) indican que existen factores de incidencia en el aprendizaje de una segunda lengua; por eso diseñaron un estudio sustentado en el paradigma empírico-analítico con un método descriptivo, con el objetivo de analizar factores internos y externos que tienen influencia sobre el nivel de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Los datos fueron recogidos por medio de cuestionarios aplicados a 113 estudiantes y 25 docentes. De acuerdo con las percepciones de estos, dichos factores contribuyen de forma positiva; sin embargo, los factores externos tienen relación con el fomento de los ambientes de aprendizaje, apoyados por un adecuado currículo institucional, la preparación de los docentes, actualizados con las políticas nacionales y, la comunidad cercana al estudiante. No se debe perder el objetivo de promover los factores cognitivos y lingüísticos en el aula.

2. Metodología

El enfoque del estudio es cualitativo; se pretende interpretar las características que presentan los estudiantes en la interacción de las TIC en un ambiente de AC. El alcance es descriptivo, dado que "busca especificar propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis" (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 80).

El diseño es de corte etnográfico; según Serra (2004), es acorde al contexto de la investigación "cuando lo que se desea describir de una cultura, es el funcionamiento de la educación; entonces se puede hablar de etnografía en la educación" (p. 166). Se destaca la ejecución de las fases del diseño etnográfico, donde se aplicó técnicas que permitieron observar y describir lo que sucedía en el entorno, cuya característica es que el etnógrafo puede participar libremente con un grupo de personas durante un tiempo definido, analizando lo que sucede y observando atentamente cualquier dato disponible que pueda arrojar evidencias sobre el tema en que se centra la investigación.

Las técnicas para obtener los datos empleados fueron: la observación, en la que inicialmente se desarrolló una inmersión en el aula; esto lo interpretan Taylor y Bogdan (1987) como: "comunicar la simpatía que se siente por los informantes y lograr que ellos la acepten como sincera, al igual que penetrar a través de las defensas contra el extraño de la gente" (p. 7); así, se pudo observar cómo se comportaban los participantes durante las actividades.

La siguiente técnica fue el grupo focal, donde se elaboró un cuestionario y se seleccionó la muestra representativa de estudiantes:

Consistió en entrevistas grupales donde se reúnen (de 3 a 10) personas en la que se describe que los participantes conversan en torno a temas en un ambiente relajado e informal, bajo la conducción de un especialista en dinámicas grupales. (Hernández et al., 2014, p. 425)

Se señala un conversatorio donde expresaron temáticas respecto al uso que les dieron a las herramientas web 2.0, 3.0 y al trabajo en grupos cooperativos y se analizó la incidencia.

Por último, se aplicó una encuesta, como forma cualitativa de definir e investigar la variación en las poblaciones. El tipo de encuesta cualitativa tiene como objetivo, determinar la diversidad de temas de interés dentro de una población.

Es importante resaltar que la encuesta "no tiene en cuenta el número de personas con las mismas características (el valor de la variable), sino que establece la variación significativa (las dimensiones y valores relevantes) dentro de esa población" (Jansen, 2013, p. 43), para lograr captar la apreciación de los estudiantes frente al colegio, el aula de clases y al trabajo en equipo en el área de inglés. Los participantes del estudio corresponden a una muestra por conveniencia conformada por un grupo de 115 estudiantes que cursaron el grado sexto, cuyas edades oscilaron entre los 11 y 13 años.

La población se caracterizó por tener un manejo básico de las herramientas ofimáticas, competencias comunicativas acordes a la edad y, disposición para trabajar en equipo. La participación de los estudiantes fue autorizada por los padres en forma escrita y, del mismo modo, se solicitó a la coordinación académica de la institución, la participación de la docente de inglés.

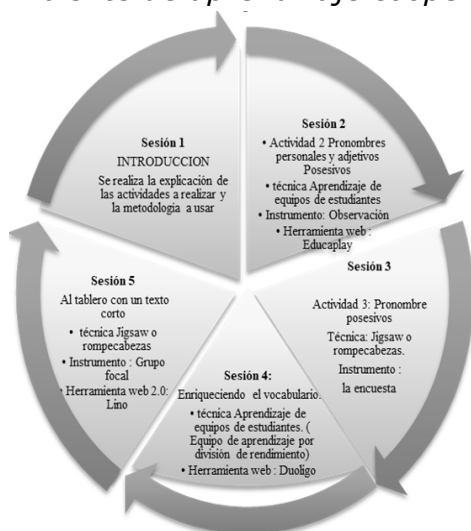
Procedimiento

La estrategia de enseñanza propuesta, de corte constructivista, a través del AC, permite "el empleo didáctico de grupos reducidos, donde los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás" (Johnson, Johnson y Holbec, 1994, p. 65).

El ambiente de aprendizaje se desarrolló en cinco sesiones, con una duración de 55 minutos, en el aula de tecnología e informática. Se implementó dos técnicas: la primera, basada en el aprendizaje de equipo en los estudiantes, diseñada por Robert Slavin, donde los integrantes del grupo se ayudan unos a otros hasta dominar los materiales presentados por el profesor; posteriormente, cada estudiante es evaluado individualmente. "Los grupos consiguen algún tipo de recompensa que reconozca su éxito solo si se demuestra que todos los integrantes han aprendido" (Sáez, 2002, p. 153).

La segunda técnica es *jigsaw* o rompecabezas, que consiste en una variación de la técnica anterior, donde los estudiantes leen un texto completo y después son separados en grupos de "expertos" que tratan en profundidad aspectos relevantes del texto que han leído anteriormente (Sáez, 2002, p. 154). A continuación, se muestra la Figura 2, que detalla el ambiente de aprendizaje que se implementó:

Figura 2
Ambiente de aprendizaje cooperativo



Fuente: elaboración propia.

El ambiente de AC se desglosa de la siguiente manera: se inició con una introducción

a la metodología del AC, describiendo la funcionalidad de las técnicas que se ejecutaría en las actividades: aprendizajes por equipos de estudiantes y *jigsaw* o rompecabezas. También fueron socializadas las herramientas que se emplearía en un ambiente apropiado para su aplicación. Por último, se desarrolló una prueba diagnóstica como punto de referencia para el docente.

En la segunda sesión, el docente orientó la actividad mediante el uso de vídeos elaborados en la herramienta PowToon, enseñando los pronombres personales y los adjetivos posesivos. Fueron formados cinco grupos de cuatro estudiantes, a quienes se les realizó un taller donde encontraron ejemplos de oraciones aplicando los pronombres y adjetivos, para que se describieran a sí mismos. Al finalizar, fueron evaluados aplicando una actividad diseñada en Educaplay, donde tendrían que completar oraciones usando correctamente los pronombres personales y adjetivos posesivos. Las puntuaciones obtenidas de forma individual eran sumadas por grupos y de esta manera se obtendría la nota para todos los integrantes. Durante el proceso se usó una rejilla de observación donde se hacía anotaciones del trabajo; se tomó fotos y se grabó vídeos de la clase, para analizar la población.

En la tercera sesión, el docente explicó por medio de vídeos, los pronombres posesivos, y los estudiantes realizaron ejemplos de oraciones usando los pronombres personales y adjetivos posesivos; se aplicó la técnica de AC *jigsaw* o rompecabezas. En grupos de cuatro integrantes hicieron un taller donde cada uno tenía un tema diferente para resolver; luego se reunieron los grupos de especialistas por temas, cuyo objetivo era escribir oraciones con los pronombres posesivos dados. Al finalizar, regresaron a sus grupos originales y explicaron sus propios temas. En esta parte se aplicó la encuesta a la totalidad de los estudiantes.

En la cuarta sesión, los educandos interactuaron con la herramienta Duolingo, para la actividad que debían realizar con nuevo vocabulario; ésta permitió desarrollar habilidades para escuchar, mantener una conversación y realizar una adecuada escritura.

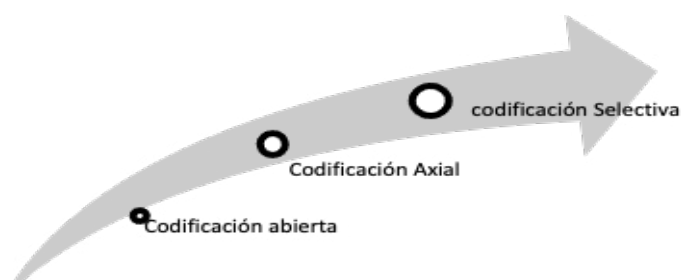
En la quinta y última sesión, el objetivo era lograr que cada estudiante en su grupo construyera una oración corta y la compartiera con su

equipo a través de un tablero interactivo; para ello usaron la herramienta Lino It. Igualmente, trabajaron en ambiente de AC mediante la técnica del rompecabezas y, al finalizar la clase, fueron admitidos diez estudiantes a quienes se les aplicó la entrevista en grupo focal.

2. Resultados

Para el análisis de datos correspondiente a la investigación, se aplicó la Teoría Fundamentada, la cual para Strauss y Corbin (2002) es “una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizada por medio de un proceso de investigación” (p. 21), representado en la Figura 3.

Figura 3
Proceso de la Teoría fundamentada



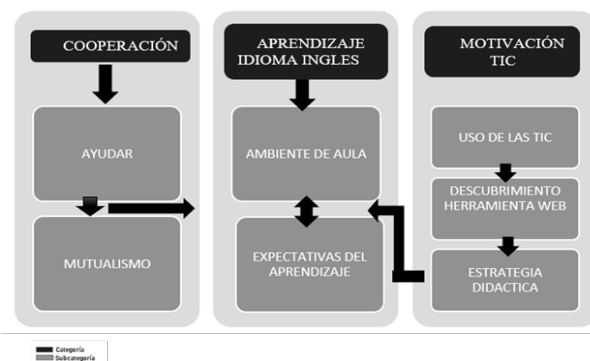
Fuente: elaboración propia.

La codificación abierta se puede analizar por líneas, por párrafos o el texto completo; el análisis consiste en descubrir conceptos y extraer las ideas y significados contenidos en los datos. Por otra parte, la codificación axial es el acto de relacionar categorías a subcategorías, siguiendo las líneas, propiedades y dimensiones y, observar cómo son los vínculos. Para finalizar, la codificación selectiva hace una definición de las categorías y relaciones que buscan una integración; es en esta última fase, cuando los datos se convierten en teoría.

Glaser y Strauss (1967, citados por Strauss y Corbin, 2002) sugieren que “el analista puede poner nombre a los objetos a causa de la imagen o significado que evocan cuando los examina comparativamente y en contexto; o, el nombre se puede tomar de las palabras de los entrevistados mismos” (p. 114). A esto también se le denomina ‘códigos in vivo’. De este modo se agrupó y organizó códigos en

forma de categorías y subcategorías, como se muestra en la Figura 4.

Figura 4
Organización de códigos en forma de categorías y subcategorías



Fuente: elaboración propia.

A continuación, se evidencia en detalle cada categoría y subcategoría, mostrando resultados de los instrumentos, al igual que las inferencias:

Categoría ‘Cooperación’: en la codificación selectiva, la categoría se relaciona con las subcategorías ‘Ayudar’ y ‘Mutualismo’. La cooperación en los grupos de trabajo se manifiesta cuando los estudiantes se relacionan entre sí y comparten conocimientos a través de la interdependencia positiva. Enseguida, se relaciona algunas de sus opiniones:

- Sujeto 8: “Porque de manera cooperativa es posible una mejor ayuda y se logra aprender de forma colaborativa”.
- Sujeto 5: “Con los compañeros de clase es posible compartir ideas. Además, en ocasiones, cuando algunos no comprendían el tema, fue posible explicar de manera colaborativa para lograr obtener mayor conocimiento”.

Inferencias: los estudiantes mostraron agrado al trabajar en grupos cooperativos en cada dinámica, usando o no las TIC. Los argumentos sugieren que, trabajando de esta forma, aprenden más, porque tienen colaboración de sus compañeros y es posible intercambiar conocimientos. En cuanto a los argumentos negativos, algunos se muestran inconformes con compañeros que no aportan al grupo; se nota que desequilibran y no aportan al trabajo y esfuerzo del equipo.

Subcategoría 'Ayudar': los estudiantes, luego de desarrollar las actividades y compartir con los compañeros, demuestran una de las características que tiene el AC: la de coadyuvar. Este código in vivo surgió cuando se les formuló preguntas de por qué les agradaba trabajar con sus compañeros en un ambiente cooperativo. He aquí algunas respuestas representativas:

- Sujeto 46: "Estoy satisfecha con la cooperación de mis compañeros. Fue posible ayudar sin problema a las personas que tenían inquietudes"

Inferencia: luego de analizar las opiniones tanto en encuestas como en grupo focal, los estudiantes coinciden en que una de las ventajas de trabajar con los grupos cooperativos es una herramienta que beneficia al grupo; los coequiperos buscan que las debilidades se conviertan en fortalezas y tratan de encontrar resultados óptimos en el grupo de trabajo.

Subcategoría 'Mutualismo': surge de la agrupación de códigos que describen; estos ayudan y generan beneficios. Los estudiantes argumentaron que compartían o intercambiaban conocimientos o saberes, favoreciendo el aprendizaje en grupo:

- Sujeto 16: "Cuando considero que tengo conocimiento y otro compañero no sabe, comparto mis conocimientos y viceversa; es decir, de manera mutua".
- Sujeto 20: "Aspectos que no tengo conocimiento, espero que otra persona me pueda explicar. De esta forma es posible ayudarnos a mejorar el aprendizaje".

Inferencias: al aplicar preguntas tanto en el grupo focal como en la encuesta, los estudiantes comprendieron que el objetivo de los equipos de trabajo cooperativo es el aprendizaje del grupo en su totalidad; esto se refiere a que es posible aprender al mismo ritmo, aportando conocimientos a los demás y recibiendo ayuda de los compañeros de aula.

Categoría 'Aprendizaje del idioma inglés': la codificación selectiva se relaciona con la categoría 'Cooperación' a través de las subcategorías 'Ayudar' y 'Mutualismo'. Los estudiantes manifiestan que, cuando trabajan juntos y se apoyan recíprocamente, pueden

aprenden más; así mismo, las subcategorías se relacionan con la categoría 'Motivación TIC' ya que, en el acondicionamiento de herramientas web y equipos de cómputo se aprecia un entusiasmo por aprender. Veamos la respuesta de un participante, en cuanto a, si de esta forma, aprendió algo más del idioma inglés en el grupo focal:

- Sujeto 50: "Aprendí a escribir pronombres posesivos y oraciones con palabras que desconocía"
- Sujeto 101: "Aprendimos nuevo vocabulario que era desconocido"

Inferencia: gracias a la experiencia, se brindó a los estudiantes una metodología diferente con recursos TIC que desconocían o que no habían usado nunca para la asignatura de inglés y que se convirtieron en protagonistas del aprendizaje. En el desarrollo de las actividades se observó el fortalecimiento de las competencias lingüísticas y pragmáticas, ya que lograron apropiarse de nuevo vocabulario y organizar oraciones usando de manera adecuada los recursos formales para crear un texto corto.

En este sentido, se puede afirmar que los estudiantes lograron aprendizajes significativos que contribuyeron a mejorar su desempeño académico y desarrollo personal, utilizando las herramientas web que les facilitaron aprender y producir textos.

Subcategoría 'Ambiente de Aula': se relaciona con la categoría 'Aprendizaje del Idioma', dado que los estudiantes manifiestan que, para tener un aprendizaje, se debe tener unas condiciones en el aula que propicien un óptimo ambiente; las opiniones son variadas y realizan comparaciones con su ambiente habitual. A continuación, se evidencia algunas de sus opiniones en el grupo focal:

- Sujeto 55: "En hora de clases es posible tener distracciones en los salones. Existen compañeros que hablan mucho y causan desorden. En la sala de informática es posible estar concentrados".
- Sujeto 85: "Sí, dentro del aula de informática se aprende mejor".

Inferencias: gracias a la información obtenida por parte de los estudiantes en el grupo focal,

se percibe un énfasis en el lugar donde son desarrolladas las clases; comparan lugares en los que habitualmente se desenvuelven y donde normalmente existe interferencia, tanto interna como externa y que no permite un buen ambiente de aprendizaje, como el aula de clases, contrario a lo que perciben en las aulas preparadas especialmente para la ejecución del ambiente de aprendizaje; manifiestan sentirse con una mayor concentración, permitiendo un óptimo ambiente escolar para el aprendizaje del idioma inglés.

Subcategoría 'Expectativa del aprendizaje': indica la importancia que causa aprender el idioma inglés; esta subcategoría se relaciona con la categoría 'Cooperación', porque surge del trabajo cooperativo; y también de la categoría 'Motivación TIC':

- Sujeto 10: "El inglés es importante, ya que a futuro posibilita viajar a otras partes que hablan este idioma".
- Sujeto 20: "Me gusta aprender inglés porque puedo ir a diversos países y es posible comunicarme con personas de diferentes clases sociales que hablan este idioma".

Inferencias: luego de analizar las respuestas, se puede afirmar que los estudiantes comprenden el alcance que tiene el aprendizaje de la lengua extranjera de inglés, no solo para tener un buen desempeño académico, sino para pensar en su futuro como ciudadanos del mundo, teniendo en cuenta la relevancia que tiene este idioma en el contexto global.

Categoría 'Motivación TIC': se relaciona con la categoría 'Aprendizaje del idioma inglés', por cuanto los estudiantes se ven atraídos por las clases para realizar las diferentes actividades y cumplir de esta forma con sus objetivos de enseñanza. De las diferentes impresiones, se resalta:

- Sujeto 15: "Nos sentimos a gusto y motivados; nos divertimos con los compañeros desarrollando actividades de aprendizaje".
- Sujeto 70: "Me gustó, ya que las tecnologías facilitaron el trabajo diario".

Inferencias: las manifestaciones de entusiasmo son evidentes; los estudiantes se apropiaron

de los recursos TIC en cada sesión: usaron las tabletas, pusieron atención en la proyección de videos y aprovecharon las herramientas web Duolingo, Educaplay y Lino It, que favorecieron la atención y la disposición para realizar las actividades hasta terminarlas. Se destaca la disposición de trabajar, aun cuando hubo dificultades de conexión a internet que, afortunadamente, no lograron causar desmotivación en el desempeño.

Subcategoría uso TIC: muestra la tendencia que presentan los estudiantes con el uso de las TIC; específicamente, las tabletas o computadores a los cuales tenían acceso. A continuación, se evidencia algunas de las opiniones en el grupo focal:

- Sujeto 25: "Me motivan las TIC; las aplico para jugar e ingresar a Facebook. Igualmente, para desarrollar trabajos".
- Sujeto 30: "Actualmente uso la Tablet para jugar y desarrollar actividades".

Inferencias: los estudiantes manifestaron en el grupo focal que, el uso que les dan a las TIC se enfoca en juegos, la red social Facebook y al desarrollo de actividades académicas. Es indiscutible que la Web representa un papel importante en el uso de las TIC, debido a la dependencia para realizar las actividades que han descrito; esta condición se presenta tanto en casa como fuera de ella, considerando que, hasta el curso de la investigación solo usaban las TIC en clases de tecnología e informática. Internet es el factor determinante para que ellos se sientan atraídos al usar las TIC en clases. Se puede inferir que el entretenimiento desempeña un papel importante en la atracción que sienten hacia las tecnologías y, también, para realizar actividades académicas o investigativas en la web.

Subcategoría 'Descubrir herramientas Web': muestra las reacciones de los estudiantes al utilizar nuevas herramientas web que les sirvieron de apoyo en las actividades del ambiente de aprendizaje. Las tres herramientas usadas fueron: Educaplay, Duolingo y Lino It. Se les preguntó en qué les ayudaron los recursos TIC y materiales didácticos ofrecidos en el ambiente de aprendizaje y respondieron:

- Sujeto 29: "La página web Doulingo es interesante; es posible investigar más

de lo que uno puede indagar en clase, por falta de tiempo”.

- Sujeto 10: “Me gusta Duolingo, porque la interfaz es como un juego”.

Inferencias: se puede deducir que, al descubrir nuevas herramientas, se logra realizar actividades y, al mismo tiempo, divertirse aprendiendo algo nuevo de inglés. Los estudiantes reconocen que existen otras herramientas que son muy valiosas para apoyar sus aprendizajes.

Subcategoría ‘Estrategia Didáctica’: se relaciona con las subcategorías de la categoría ‘Aprendizaje del Idioma’; surge de la necesidad que observan los estudiantes de trazar un plan para recibir las clases de inglés y así lograr un aprendizaje significativo. Sus argumentos fueron los siguientes:

- Sujeto 24: “Me gustaría que las clases de inglés se brinden en las dos primeras horas y que exista un aula solo para la enseñanza del idioma inglés acondicionada con computadores”.
- Sujeto 73: “Me gustaría que fueran en bloque, trabajando con Tablet y analizando videos de internet”.

Inferencias: los estudiantes, luego de experimentar un ambiente de aprendizaje diferente al habitual, consideran que se puede mejorar las clases, con una mayor carga académica, en horarios más adecuados y en bloques de dos horas para no perder la continuidad en el desarrollo de sus actividades; fundamentalmente, que las clases sean llevadas a cabo en un aula especial, solo para inglés.

3. Discusión

A partir del análisis de datos realizado que responde a la pregunta de investigación: ¿Cómo influye un ambiente de Aprendizaje Cooperativo mediante el uso de las TIC, para fortalecer las habilidades de escritura en los estudiantes que cursan inglés básico? algunos autores indican la necesidad de incentivar el desarrollo de estrategias indispensables para afianzar manifestaciones lingüísticas que fortalecen la ciencia que estudia el lenguaje humano y la escritura; no son única y exclusivamente

determinantes para la construcción de un discurso disciplinar y, pueden transformar un determinado dominio de los idiomas en el aspecto conceptual (Sologuren, 2015). Es necesario e indispensable redefinir las relaciones sociales de cooperación en el ámbito discursivo que fomenta el diálogo.

La investigación permite describir el procedimiento y el análisis de los resultados obtenidos en las actividades en el aula; se observa que la implementación del ambiente de aprendizaje mediado con herramientas TIC incide significativamente en la motivación académica de los estudiantes en la enseñanza de los conceptos básicos del idioma inglés, en su interés hacia las situaciones propuestas en las cinco secciones didácticas de aprendizaje, determinadas por la presencia de respuestas y valoraciones eficientes en el análisis de los datos que presentaron dentro de la investigación y en sus respuestas de forma espontánea.

Durante la realización del ambiente hubo limitantes que dificultaron el análisis, pero, al finalizar la actividad fueron fortalecidas gracias a la presencia del docente. Dentro de ellas se destaca, en la quinta sesión, dificultades en el manejo de la herramienta interactiva Lino It para construir oraciones cortas, factor que, en ocasiones fomentó la dispersión del grupo de estudiantes, generando debates de quien manipularía la herramienta; pero después de un consenso, se determinó el usuario final que manejaría la aplicación de manera definitiva.

Para finalizar la discusión, se evidencia una búsqueda epistemológica de manera cooperativa en el desarrollo de contenidos, estrategias y recursos didácticos, por medio de un diseño instruccional sistemático, para lograr los objetivos propuestos en las actividades de escritura. Según López-Gil y Molina (2018), la relación entre escritura y aprendizaje no se condiciona al desarrollo de actividades repetitivas que comprometen una simple manipulación del entendimiento ajeno, sino que trata de desarrollar nuevos conocimientos. Navarro (2014) menciona la necesidad impulsar una serie de exigencias a los participantes en las actividades para cumplir los retos, pero es necesario sintetizar y organizar la información desde diversas perspectivas, que se obtiene por medio de debates de forma cooperativa.

Para comprender lo descrito en el párrafo anterior, se relaciona interpretaciones de artículos desarrollados en instituciones similares a la muestra representativa de la investigación, donde los resultados de datos obtenidos respecto al desempeño en las actividades desarrolladas en las aulas, bajo estrategias y uso de secuencias didácticas mediadas por TIC, determinaron "que fueron relevantes para los jóvenes, motivando el desarrollo de actividades en el aula y cooperando de forma comunicativa entre estudiantes. Igualmente, mejorando el interés por el aprendizaje en la asignatura" (López-Torres y Fragozo-Acosta, 2021, p. 19).

4. Conclusiones

Después de desarrollar un ambiente de aprendizaje como estrategia didáctica que fomenta el AC y fortalece las competencias pragmáticas que permiten analizar los aspectos gramaticales que se evidencia en el ambiente mediante oraciones cortas aplicando adecuados recursos lingüísticos, se aprecia que, por medio de las cinco secciones diseñadas y aplicadas dentro de la estrategia que hace parte de la investigación, es posible proporcionar dinamismo dentro del aula de clase, permitiendo la participación de la totalidad de estudiantes, al aplicar el instrumento de observación al grupo objetivo. Por lo anterior, se sugiere que, al incorporar las TIC en un ambiente de aprendizaje, se motive el trabajo cooperativo y se promueva la toma de decisiones en las actividades, fortaleciendo las competencias lingüísticas para resolver preguntas sobre aspectos gramaticales, como: adjetivos posesivos, pronombres posesivos y personales, que serán debatidos al momento de ejecutar la estrategia didáctica.

Prot (2005) expresa que "la motivación surge de la capacidad de creer en sí mismo" (p. 16). Uno de los factores que impide que un alumno se encuentre motivado, es la falta de confianza en

sí mismo, la cual está asociada al fracaso, como se evidenció en el grupo objetivo del estudio al iniciar la investigación, con índices bajos de desempeño en el momento de experimentar un logro (culminar una actividad exitosamente) en sus aprendizajes, originando en los estudiantes una motivación asociada a la autoestima.

Por otra parte, es de resaltar que las TIC lograron ampliar las perspectivas, más allá del uso habitual de entretenimiento; sus actividades pueden ser desarrolladas utilizando diferentes recursos, más allá del lápiz y el papel. Los estudiantes se apropiaron de las herramientas web como un recurso educativo innovador para poner en práctica lo que aprendieron, "siguiendo instrucciones y creando espacios donde cuestionan, intercambian opiniones y saberes en conjunto, generando un enriquecimiento continuo de conocimientos, fomentando la igualdad de oportunidades que constituye un medio de socialización y una nueva herramienta para comprender el mundo" (De la Serna y Palmero, 2008, p. 142).

Igualmente, se evidenció entre los componentes del AC, la interdependencia positiva en los estudiantes, dado que mostraron disposición para cumplir las distintas metas de aprendizaje y se comprometieron para que los compañeros de equipo también las alcanzaran, brindando ayuda cuando alguien necesitaba información, manifestándose la responsabilidad individual, al actuar de acuerdo al rol de cada uno dentro del equipo y, asumiendo con responsabilidad los deberes y cumplimiento de metas.

5. Conflicto de intereses

Los autores de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses del trabajo presentado.

Referencias

- Bastidas, J.A. y Muñoz, G. (2020). Factores que influyen en el aprendizaje del inglés de los bachilleres de Pasto, Colombia. *Folios*, (51), 163-181. <https://doi.org/10.17227/folios.51-8676>
- Benali, H. (2013). Enseñanza de las estrategias de comunicación oral y escrita para mejorar la fluidez y la confianza de los estudiantes españoles de inglés. http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/121335/2/DFI_BenaliHanane_Tesis_Resumen.pdf
- Carranza, M., Islas, C. y Maciel, M.L. (2018). Percepción de los estudiantes respecto del uso de las TIC y el aprendizaje del idioma inglés. *Apertura*, 10(2), 50-63. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v10n2.1391>
- Conde, V. (2015). Fortalecimiento segunda lengua inglés (Colombia) y español (Estados Unidos) a través de las TIC. <https://recursos.educoas.org/publicaciones/fortalecimiento-segunda-lengua-ingles-colombia-y-espa-ol-estados-unidos-trav-s-de-las>
- De la Fuente, S. (2016). *Comparación del aprendizaje cooperativo y la enseñanza tradicional en un contexto bilingüe con alumnos del primer curso de Educación Primaria* (Tesis de Maestría). Universidad de Oviedo, España. http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/39070/3/TFM_SofiadelaFuenteLaso.pdf
- De la Serna, M. y Palmero, J. (2008). Impacto producido por el proyecto de centros TIC en CEIP e IES de Andalucía desde la opinión de docentes. *Píxel-Bit. Revista de medios y educación*, (31), 141-154.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Jansen, H. (2013). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas: Una Revista Disciplinar de Investigación*, 5(1), 39-72.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holbec, E. (1994). *Aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós SAICF.
- López-Gil, K. y Molina, V. (2018). Incidencia del trabajo colaborativo docente en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 1-13.
- López-Torres, L.N. y Fragozo-Acosta, K.D. (2021). Implementación de secuencias didácticas en el proceso lector y escritor en los estudiantes del grado 9º de la Institución Educativa San José del municipio de Curumaní, Cesar. *Revista UNIMAR*, 39(1), 8-28. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-1-art1>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015). Guía No. 22. Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras. Formar en lenguas extranjeras: inglés ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer. <https://docplayer.es/73561210-Formar-en-lenguas-extranjeras-ingles-el-reto.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje. Inglés. Grados 6º a 11º*. <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/cartillaDBA.pdf>
- Navarro, F. (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. CABA, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Prot, B. (2005). *Pedagogía de la motivación: cómo despertar el deseo de aprender*. Narcea Ediciones.
- Rueda, M. y Wilburn, M. (2014). Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. *Perfiles Educativos*, 36(143), 21-28.

- Sáez, F.T. (2002). Aprendizaje Cooperativo para la enseñanza de la lengua. *Publicaciones Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, (32), 147-162.
- Schalk, A.E. (2010). El impacto de las TIC en educación: relatoría de la Conferencia Internacional. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190555>
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, Etnografía de la educación. *Revista de Educación*, (334), 165-176.
- Sologuren, E. (2015). *Oralidad académica y metadiscursio: Estrategias discursivas en español*. Editorial Académica Española.
- Strauss, A.L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Editorial Paidós.
- Torres, M. (2014). El aprendizaje cooperativo en el aula de inglés de 4º de E.P. (Trabajo de Grado) Universidad Valladolid, España. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/8307/1/TFG-O%20358.pdf>
- Turrión, P. (2013). *La enseñanza de lenguas extranjeras a través del aprendizaje cooperativo: el aprendizaje del inglés en alumnos de primaria* (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, España. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2962>
- Valverde, B., Fernández, M. y Revuelta, F. (2017). El bienestar subjetivo ante las buenas prácticas educativas con TIC: su influencia en el profesorado innovador. <https://tecnologiayeducacionemergente.blogspot.com/2017/08/el-bienestar-subjetivo-ante-las-buenas.html?m=1>

Contribución:

Los autores participaron en la elaboración del artículo, lo leyeron y aprobaron.

Estrategias didácticas para el fortalecimiento socioafectivo de los estudiantes de preescolar de la Institución Educativa Rodolfo Castro Castro

María Cleofe Córdoba-Palacio¹; Leiden Liseth Márquez-Rodríguez²; Gustavo Adolfo González-Roys³

Cómo citar este artículo / To reference this article /

Para citar este artículo: Córdoba-Palacio, M. C., Márquez-Rodríguez, L. L. y González-Roys, G. A. (2021). Estrategias didácticas para el fortalecimiento socioafectivo de los estudiantes de preescolar de la Institución Educativa Rodolfo Castro Castro. *Revista UNIMAR*, 39(2), 122-146. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-2-art6>

Fecha de recepción: 15 de mayo de 2021

Fecha de revisión: 04 de junio de 2021

Fecha de aprobación: 29 de junio de 2021

Resumen

Este artículo da cuenta de la investigación 'Estrategias didácticas para el fortalecimiento socioafectivo de los estudiantes de preescolar de la Institución Educativa Rodolfo Castro Castro' que tuvo como objetivo, promover comportamientos socioafectivos en estudiantes de preescolar a través de estrategias didácticas. Está sustentada teóricamente por Acuña-Collado, Brunner y Elacqua, Cedeño y Ochoa, Godoy y Campoverde, Ocampo, et al., entre otros. Se ubicó en el paradigma postpositivista, con la metodología de Investigación Acción Pedagógica que se desarrolló en tres fases: la deconstrucción, la construcción y la reconstrucción de la práctica, con aplicación de las estrategias didácticas y la validación de la efectividad de la práctica alternativa o reconstruida. La unidad de trabajo fueron 29 estudiantes de preescolar. Los resultados indicaron que la implementación de las estrategias didácticas fue pertinente y eficaz, porque cambió la actitud de los niños, quienes lograron expresar sus emociones y sentimientos; se fortaleció la autoestima, el afianzamiento de las relaciones personales, los valores sociales y hubo cambio de actitud ante el proceso de aprendizaje.

Palabras clave: Estrategias; autorrespeto; desarrollo de la personalidad; comportamientos socioafectivos.



Artículo Resultado Investigación. Se deriva de la investigación: *Estrategias didácticas para el fortalecimiento socioafectivo de los estudiantes de preescolar de la Institución Educativa Rodolfo Castro Castro, Valledupar*, desarrollada desde el 8 de noviembre de 2019 hasta mayo de 2021 en el corregimiento Mariangola del municipio de Valledupar, Colombia.

¹Magíster en Pedagogía; Diplomado en Metodología de la Investigación; Licenciada en Educación Preescolar. Docente Titular de la Institución Educativa Rodolfo Castro Castro, Mariangola, Valledupar, Cesar. Email: anafloria125@gmail.com

²Doctorante en Educación; Magíster en la enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales; Bióloga. Docente Institución Educativa Alfonso López Pumarejo- Universidad Mariana. Valledupar, Colombia. E-mail: lemarquez@umariana.edu.co

³Doctorante en Educación; Magíster en Gerencia de Proyectos de Investigación y Desarrollo. Ingeniero Agroindustrial. Coordinador de Investigación, Universidad Mariana, Valledupar, Colombia. E-mail: ggonzalezr@umariana.edu.co

Didactic strategies for the socio-affective strengthening of preschool students of the Rodolfo Castro Castro Educational Institution

Abstract

This article reports on the research 'Didactic strategies for the socio-affective strengthening of preschool students of the Rodolfo Castro Castro Educational Institution', whose objective was to promote socio-affective behaviors in preschool students through didactic strategies. Acuña-Collado, Brunner and Elacqua, Cedeño and Ochoa, Godoy and Campoverde, Ocampo, et al., among others, theoretically support it. It was located in the post-positivist paradigm, with the methodology in Pedagogical Action Research that was developed in three phases: deconstruction, construction and reconstruction of the practice with the application of didactic strategies and the validation of the effectiveness of the alternative or reconstructed practice. 29 preschool students were the unit of work. The results indicated that the implementation of the didactic strategies was pertinent and effective because the attitude of the children changed; they were able to express their emotions and feelings; self-esteem was strengthened; personal relationships were reinforced; social values were reinforced, and there was a change of attitude towards the learning process.

Keywords: Strategies; self-respect; personality development; socio-affective behaviors.

Estratégias didáticas para o reforço sócio afetivo dos alunos da pré-escola do Instituto Educativo Rodolfo Castro Castro

Resumo

Este artigo relata a pesquisa 'Estratégias didáticas para o fortalecimento socioafetivo de pré-escolares da Instituição de Ensino Rodolfo Castro Castro', cujo objetivo foi promover comportamentos socioafetivos em pré-escolares por meio de estratégias didáticas. Acuña-Collado, Brunner e Elacqua, Cedeño e Ochoa, Godoy e Campoverde, Ocampo, et al., entre outros autores apoiaram teoricamente este estudo, o qual se situa no paradigma pós-positivista, com a metodologia da Pesquisa-Ação Pedagógica que se desenvolveu em três fases: desconstrução, construção e reconstrução da prática com aplicação de estratégias didáticas e validação da eficácia da prática alternativa ou reconstruída. A unidade de trabalho foi composta por 29 alunos da pré-escola. Os resultados indicaram que a implementação das estratégias didáticas foi pertinente e eficaz, pois a atitude das crianças mudou e eles foram capazes de expressar suas emoções e sentimentos; a autoestima foi fortalecida; as relações pessoais e os valores sociais foram reforçados e houve uma mudança de atitude em relação ao processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Estratégias; auto-respeito; desenvolvimento da personalidade; comportamentos sócio-afetivos.

1. Introducción

El desarrollo afectivo y emocional de los niños es un aspecto fundamental para su desarrollo a lo largo de toda su vida. La afectividad es parte fundamental de los seres humanos, porque es la que ayudará a ser mejores. Consecuentemente, si se demuestra afecto a los niños desde temprana edad, más rápidamente se formarán como individuos más humanos y podrán establecer relaciones de confianza y vínculos afectivos más seguros. Respecto a esta reflexión, González (2002) afirma que:

El ambiente familiar es un factor importante en el desarrollo afectivo del niño de preescolar y este repercute en su aprendizaje intelectual. El ambiente familiar es el principal medio que propicia las alteraciones afectivas en el niño. Es probable que el niño que cuenta con una estabilidad emocional, tenga mayor posibilidad de desenvolverse mejor en las diferentes situaciones que enfrente, así como, enriquecer el aprendizaje intelectual. Cuando el niño tiene problemas de agresividad, inseguridad y timidez, no desarrolla la dimensión intelectual, ya que no manifiesta interés por aprender. (p. 7)

González (2002) también explica que existe una fuerte preocupación en las educadoras, debido a que se enfrentan a situaciones difíciles cuando los niños no aprenden y muestran conductas inapropiadas como consecuencia de la falta de afecto por parte de sus padres. Este señalamiento concuerda con lo que sucede en la Institución Educativa (IE) Rodolfo Castro Castro, ubicada en el corregimiento Mariangola del municipio de Valledupar, donde se atiende a niños entre 5 y 6 años de edad, quienes muy frecuentemente manifiestan comportamientos agresivos, sentimientos de tristezas, llanto y aislamiento poco acordes con lo que debe ser el comportamiento de niños que oscilan entre las edades de tres a seis años.

Aunado a esto, Sierra y Moya (citados por Gordillo, Ruíz, Sánchez y Calzado, 2016) manifiestan que hay niños que han desarrollado fuertes vínculos de apego, que se caracterizan por demostrar acciones ambivalentes que son patrones de conducta que demandan la necesidad de apoyo o, simplemente, rechazan a la madre o al padre. Este tipo de conducta

refleja inestabilidad; por lo general suele pasar que presentan el mismo patrón de conducta con el maestro, pero, en ocasiones, también pueden mostrarse tristes, decaídos u hostiles, situación que debe llamar la atención del docente, interpretándola como una petición de ayuda que el estudiante necesita, pero que quizás por su corta edad, es incapaz de comunicarla.

Ahora bien, la familia, como escenario de apertura a otros contextos de socialización y educación, contribuye a forjar individualidades como síntesis de la identidad personal, grupal y familiar (Rojas, 2002); según esto, el contexto del niño y su bagaje cultural y social constituyen una realidad que el docente debe considerar, con el objetivo de generar condiciones que favorezcan el aprendizaje.

En esta dirección, factores como el entorno socio-familiar, la comunidad, la escuela y las variables que caracterizan el ambiente escolar, tienen una gran incidencia sobre la socioafectividad de los escolares, por lo que, para las IE que se encuentran ubicadas donde los hogares son más desiguales, la tarea educativa enfrenta mayores problemas y desafíos (Brunner y Elacqua, 2003), en el entendido de que, las condiciones laborales de los padres, la precariedad de sus recursos y las distintas configuraciones familiares, provocan una disociación con el discurso de la escuela que orienta los esfuerzos a insistir en dar a los docentes condiciones favorables, situación que en los hogares más vulnerables es casi imposible; por esta razón, la escuela debería realizar los esfuerzos necesarios para adecuar sus expectativas a las necesidades de los estudiantes para incorporar en sus prácticas escolares, estrategias que mitiguen el impacto de este tipo de situaciones.

Bajo este entendimiento, es pertinente acotar que, en el contexto que rodea al preescolar de la IE Rodolfo Castro Castro, existen diversos problemas en el ámbito social y económico, que dan como resultado, la vulnerabilidad de su población. La mayoría de los hogares de esa comunidad son de un nivel socioeconómico bajo; los padres de familia en su generalidad son personas iletradas y se desenvuelven en un ambiente no adecuado. En ocasiones, hay maltrato familiar; en general, los estudiantes se

sienten avergonzados de sus padres. Además, tienen una autoestima muy baja porque se sienten rechazados o culpables de la conducta de sus mayores.

Esta realidad coincide de alguna manera con lo descrito por Brunner y Elacqua (2003), siendo obvio que quizás esté ocasionando en los niños y niñas, manifestaciones de conductas inapropiadas en el aula de clases: agresividad ocasional, episodios de tristeza y melancolía o miedos, inseguridad de sí mismos, concordando con lo planteado por Acuña-Collado (2016), quien confirma que la situación de los estudiantes que provienen de hogares vulnerables afectados por factores como la pobreza, exclusión social, marginalidad, hogares monoparentales con jefatura femenina o consumo de bebidas alcohólicas, estupefacientes, entre otras cosas, ocasionan en ellos, manifestaciones socioafectivas poco adecuadas en los ambientes escolares. Particularmente, a través de sus observaciones no sistematizadas en su práctica docente, ha evidenciado que sus estudiantes de preescolar presentan episodios de agresividad muy consecutivos; agreden a sus compañeros con golpes, patadas, empujones o haladas de los cabellos, pero también parece que se ha instalado en ellos, la tristeza, la melancolía y la poca motivación para realizar sus actividades escolares.

Ahora bien, la investigadora mediante su praxis, ha tenido acercamiento con la comunidad que hace parte de su proyecto; específicamente, con los padres y madres de familia de los estudiantes; conversando en varias ocasiones con ellos, ha podido constatar que la mayoría son madres solteras, muy jóvenes, que no han concienciado la responsabilidad de educar a un hijo, porque desconocen o no quieren asumir su rol, negando el afecto que estos niños y niñas necesitan para evolucionar sanamente en su desarrollo vital. Esta problemática obviamente está afectando el proceso de aprendizaje, desviando la necesidad de afecto y atención de los niños y niñas en su temprana edad.

De acuerdo con estos planteamientos, emerge la necesidad de investigar sobre las estrategias didácticas para el fortalecimiento socioafectivo de los estudiantes de preescolar de la IE Rodolfo Castro Castro; como consecuencia, se formula la siguiente interrogante: ¿Qué estrategias

didácticas promueven comportamientos socioafectivos en los estudiantes de preescolar del grupo 01? Para dar respuesta se planteó otras preguntas:

- ¿Cómo identificar los comportamientos socioafectivos en los estudiantes de preescolar?
- ¿Cuáles serán los elementos teóricos referidos a las estrategias didácticas que promuevan comportamientos socioafectivos de los estudiantes de preescolar?
- ¿Qué estrategias didácticas promueven conductas sociales y afectivas en estudiantes de preescolar?
- ¿Cuál es el impacto de la implementación de estrategias didácticas que promueven comportamientos socioafectivos en estudiantes de preescolar?

Para responder estas interrogantes se planteó como objetivo general, promover comportamientos socioafectivos en estudiantes de preescolar del grupo 01, a través de estrategias didácticas; y, como específicos, describir los elementos teóricos referidos a estrategias didácticas que promuevan comportamientos socioafectivos, implementar estrategias didácticas que susciten conductas sociales y afectivas adecuadas y, valorar el impacto de estrategias didácticas que originen actuaciones socioafectivas en los niños y niñas de preescolar.

En la vida profesional de un docente hay, cotidianamente, una gran cantidad de experiencias que enriquecen su quehacer y que le hacen crecer como persona, haciéndole cada vez más sensible a los problemas de la niñez, especialmente cuando ha dedicado buena parte de la vida al trabajo educativo, aunado al conocimiento de currículos que son contruidos en las cuatro paredes de las oficinas de los expertos, además de transitar y conocer diferentes políticas educativas del Estado colombiano, enfoques curriculares y paradigmas teóricos.

La labor de un docente a través del tiempo es permeada por la existencia de mayor sensibilidad, tolerancia y afecto, condiciones claves que exige la niñez; pero, cuando en

contraposición a eso el docente se enfrenta a circunstancias específicas como tener en el aula niños agresivos, tristes y melancólicos que parecen carecer de todo vestigio de afectividad en sus hogares, entonces debe buscar cómo solventar esa problemática de la mejor manera posible. Por esta razón, surgió la investigación que originó el presente artículo, que resalta en importancia y justificación.

Entonces, es necesario que el docente de preescolar esté abierto en su práctica no solo a dar importancia a los contenidos programáticos, sino también a prestar atención a los episodios emocionales y a los sentimientos que expresan sus estudiantes, como parte esencial de su atención integral; y es que, en el aula de preescolar hay que incorporar intencionalmente la afectividad y la ternura, como eje elemental para el aprendizaje. Es allí donde la investigadora, autora del presente artículo, debe poner en práctica lo experimentado en la Universidad Mariana, para orientar su quehacer al estudio y reflexión de problemas desde el ámbito educativo y pedagógico, posibilitando una mejor calidad educativa, un mayor impacto en las actividades de enseñanza y aprendizaje y, en los aspectos sociales de la educación.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) (s.f) en su política educativa para la primera infancia explica que, en los primeros años de vida, una atención oportuna y pertinente tiene efectos de gran impacto para los niños y las niñas. Diversos estudios han demostrado que las interacciones que estos establecen con su madre, padre, hermanos, abuelos y otros adultos responsables, tienen consecuencias fundamentales para el desarrollo del cerebro. En concordancia, García (2010) realizó una investigación sobre la afectividad en los niños de temprana edad en preescolar, donde los resultados arrojaron que las formas como estos expresan sus emociones de tristeza están relacionadas con el apego hacia su madre; confirma que ellos tienen estallidos emocionales, "como berrinches al llorar muy duro y no controlarse" (p. 25) y que, además, pocas veces participan de las actividades, se sientan muy cerca de la docente y permanecen allí durante toda la jornada.

Las ideas expuestas hasta ahora justifican el estudio, pero además, éste adquiere gran

relevancia social ya que, al comprender la importancia de los comportamientos socioafectivos en los niños de preescolar, es posible ver la amplia gama de momentos de su vida, donde se busca comprender lo esencial de atenderlos y cultivar en ellos, sentimientos y emociones afectivas positivas que impacten en su rendimiento académico y en el desarrollo de su personalidad, de suerte que, a futuro, favorezcan su vida adulta.

En la línea de estudios internacionales destacó el de Huayta (2017), que tuvo como propósito, identificar las áreas de la teoría de la pedagogía de la afectividad en el nivel de educación inicial de una IE en Cusco, Perú. El desarrollo del trabajo académico respondió al método descriptivo, con el cual se estudia la calidad de las actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en una determinada situación o problema; en este caso, la teoría de la pedagogía de la afectividad. Se empleó la metodología participante. Para la recolección de datos se empleó la técnica de la encuesta con su instrumento, el cuestionario, sobre la afectividad.

La importancia de promover aprendizajes con afectividad es fundamental en el proceso de aprendizaje; más aún en el nivel inicial, en el cual el niño requiere cimentar las bases de su personalidad, por lo que son vitales, el análisis y la reflexión sobre el empleo de la teoría de la pedagogía de la afectividad en la educación del nivel inicial. Huayta (2017) concluye que es trascendental promover aprendizajes con afectividad, dado que es fundamental en el proceso educativo, desde el nivel inicial, porque esta manera de enseñanza coadyuva al aprendizaje significativo de los estudiantes, además de ser el cimiento para alcanzar comportamientos sociales adecuados como parte del desarrollo integral y, dado que es de gran ayuda para el desarrollo de la personalidad.

La investigación aportó al estudio actual, elementos relevantes que conciernen al desarrollo evolutivo del individuo, donde se confirma que las vivencias en sus primeros años de vida son fundamentales para la adquisición del conocimiento y el consiguiente buen manejo de sus habilidades cognitivas y sociales, debido a que los cambios que sucedan en su organismo serán proporcionales a los

estímulos que reciba tanto de las personas que conforman el nido afectivo, el núcleo familiar, los educadores y la propia sociedad, como de los ambientes naturales donde se desenvuelve cotidianamente, porque el desarrollo del niño tiene que ver con la interacción que éste haga con el entorno.

También Gordillo et al., (2016) abordaron la temática sobre apego y seguridad emocional en los niños, concretándolo en la edad infantil de 3 a 6 años. En primer lugar y como principal objetivo, buscaron estudiar el papel que tiene el docente como figura de apego y la manera como este vínculo es capaz de generar oportunidades de desarrollo óptimo. Para ello se hizo necesario descubrir qué relación existía entre el tipo de apego que los niños establecían con la figura materna y las relaciones posteriores que establecerían con el maestro y sus iguales.

Intentaron verificar el peso del vínculo materno; si era determinante y marcaba el desarrollo del niño; o si, por el contrario, podía ser solventado por la figura del maestro, pudiendo convertirse en una auténtica base segura a la que el niño pudiera acudir. Por último, hicieron referencia a otros factores relevantes del sistema educativo, que pueden influir de forma determinante.

Concluyen que es fundamental considerar el desarrollo afectivo como un ámbito y un contexto esencial e indiscutible de la etapa de educación infantil. Sin embargo, a pesar de las innumerables evidencias al respecto, se continúa viendo cómo, en la mayoría de ocasiones, el desarrollo afectivo queda relegado a un segundo plano, dándole importancia solo al aprendizaje. El sistema educativo sigue aludiendo a una inteligencia puramente intelectual y cognitiva, olvidando el resto de inteligencias que poseen los niños, como defendía Howard Gardner (citado por Castellano, 2012) en su teoría de la inteligencia múltiple, quien abordó el fracaso escolar a nivel intelectual y de la educación, por el simple hecho de obviar la formación de la personalidad y la manera de relacionarse a nivel social.

El estudio previamente planteado aportó a la presente investigación, aspectos importantes que señalan que el maestro debe estar consciente que, la relación que inicialmente mantendrá con cada uno de sus estudiantes,

estará condicionada por el vínculo afectivo que estos estén creando o hayan creado con su figura de apego principal y por las expectativas que tengan sobre ésta, con relación a la satisfacción de sus demandas, pues se comportarán de acuerdo con ellas.

En el ámbito nacional, Calderón (2017) realizó un estudio con el fin de identificar las estrategias didácticas que la docente promueve a través de la literatura, para fortalecer la dimensión socio-afectiva en las niñas y los niños del grado transición de la IE Rafael Pombo. Para comprender los resultados fue necesario registrar todos los comportamientos y actitudes de los sujetos del estudio; es decir, de los docentes, padres de familia y estudiantes, para así, poder fijar las categorías y realizar la triangulación de los conceptos, a partir de la cual se obtuvo los resultados que permitieron constituir los hallazgos:

1. La afectividad como una forma de relacionarse con los demás y medio para fortalecer los valores.
2. La preocupación y dedicación del tiempo como muestra de afectividad.
3. La literatura infantil, vista como único recurso de desarrollo cognitivo en el que se configura.
4. Las barreras que impiden la lectura y el acompañamiento.

Este último hallazgo se relaciona con los papeles que emplean los docentes y padres de familia en el proceso de formación de los infantes, donde la falta de tiempo es un factor que no permite realizar actividades literarias significativas ni acompañar y/o participar continuamente en el proceso escolar de los educandos.

A través de la perspectiva teórica frente a conceptos claves como estrategias didácticas, literatura, familia, escuela y afectividad, es posible analizar la práctica que emplea la docente por medio de la literatura. Además, el proyecto proporcionó una serie de estrategias didácticas significativas mediante la literatura, que permitió fomentar aspectos imprescindibles, involucrando a la familia, para el buen desarrollo integral de los infantes. Concluyó que fue necesario fomentar y fortalecer, especialmente, las cualidades afectivas en los educandos, de

modo que les posibilite el desarrollo íntegro que deben alcanzar, en donde la familia y la escuela no se aferren únicamente al uso de la literatura infantil para el fortalecimiento de las capacidades cognitivas, obviando que el educando es un ser integral, por lo cual se debe fortalecer el desarrollo de todas las dimensiones.

El estudio aportó a la presente investigación, lo significativo de fortalecer los procesos que relacionan la expresión de sentimientos, como parte del desarrollo afectivo de cada niña y niño, mediante acciones como el trabajo en equipo, la resolución de conflictos, la construcción de la autonomía, de la personalidad, el manejo de las emociones y los sentimientos, para la formación en valores y el desarrollo psicoafectivo de las niñas y los niños.

En el ámbito local no se observó estudios en las universidades ubicadas en el departamento del Cesar; esto, lejos de ser una debilidad, revela la importancia de investigar acerca de estrategias didácticas para el fortalecimiento socioafectivo de los estudiantes de preescolar, dado que representa aportar conocimiento para que en el contexto local se comience a investigar sobre el tema en cuestión.

En cuanto a las teorías desarrolladas en el estudio, se abordó las estrategias didácticas. Para Gamboa, García y Beltrán (2013), éstas parten del resultado de la concepción de aprendizaje en el aula o ambiente diseñado con esta finalidad, mediante el conocimiento. Algunos hablan de transmisión o de construcción, concepciones que determinan su actuación en el aula. Actualmente, las exigencias del mundo globalizado requieren la implementación de estilos y maneras de enseñanza en los diferentes contenidos, para que el aprendizaje sea dinámico, creativo y despierte el interés de los estudiantes y de todos los actores de dicho proceso.

Las estrategias didácticas para Cedeño y Ochoa (2019) son acciones planificadas por el docente, con el objetivo de que el estudiante logre la construcción del aprendizaje y alcance los objetivos planteados. Una estrategia didáctica es, en un sentido estricto, un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida.

Su aplicación en la práctica diaria requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño, son responsabilidad del docente.

Las actividades rectoras ofrecen posibilidades de mediación de las estrategias didácticas para el fortalecimiento socioafectivo de los estudiantes de preescolar; por ello, los docentes de estos grados pueden explorar el medio, el arte, el juego y la literatura, para propiciar el aprendizaje y construir una cultura de amor y respeto en los entornos educativos. Como bien lo indica su nombre, estas actividades se convierten en estrategias pedagógicas que permiten generar múltiples caminos para alcanzar un propósito educativo y/o estimular las dimensiones de desarrollo del infante, pues a través de ellas es posible, no solo fortalecer la capacidad cognitiva del ser, sino también su capacidad corporal, lógica-matemática, socioafectiva, espiritual, estética y comunicativa.

Entre las estrategias utilizadas para orientar el proceso están: 'Expresando y sintiendo', que se basa en la emoción como algo que una persona siente, que la hace reaccionar de cierta manera; esto refleja el hecho de que las emociones son experimentadas de forma individual, ya que no todas las personas sienten o reaccionan igual. En este sentido, Bisquerra (citado por Calderón et al., 2012) explica que una emoción es "un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno" (p. 61).

Otra estrategia fue 'Las emociones por todos lados', que generó distintas emociones a partir del reconocimiento del barrio, relacionando sus sentimientos con la familiaridad de algunos lugares que los rodean, a través de diferentes actividades lúdicas. Los estudiantes participaron activamente de los talleres propuestos, evidenciando los conocimientos adquiridos en talleres anteriores o en su entorno, interesándose por los mismos.

También se utilizó la estrategia titulada 'Nuestro mural', que les permitió a los niños y niñas, expresarse por medio de sus obras artísticas, de sus sentimientos de felicidad o de tristeza,

con el fin de interactuar con sus compañeros, para conocer las funciones y la importancia de los sentidos (gusto, tacto, de escucha y visión) y, de esta manera, apreciar las potencialidades de su cuerpo.

Con la estrategia 'Me emociono bailando', se pudo distinguir diferentes sentimientos y emociones que expresaron con facilidad y espontaneidad por medio de la música, momentos en los que compartieron sus emociones, con risas. Otra estrategia relevante fue 'Mi libro', la cual permitió que los niños expresaran las emociones que tienen respecto a la familia, por medio de dibujos para identificar la importancia y perspectiva de cada uno respecto a sus familiares, además de reconocer la figura geométrica círculo y los colores, de acuerdo con su edad, fortaleciendo su dimensión cognitiva. También se utilizó la estrategia 'Con cuentos me divierto', con la cual pudieron expresar sentimientos y emociones por medio de las actividades propuestas, donde manifestaron lo que sentían, espontáneamente; además, reconocieron las nociones de espacio: arriba, abajo, atrás, adelante, como parte relevante de las competencias cognitivas.

En cuanto a la afectividad, se entiende como una necesidad de las personas, desde la cual se establece vínculos con otras. Un clima afectivo adecuado es como el espacio propicio para alcanzar ese desarrollo afectivo que, en los niños parte de dos ámbitos: el familiar y el escolar, para identificar los factores que inciden en éste y, de manera especial, para reconocer acciones que pueden y deben ser implementadas en el aula; y, a nivel del grupo familiar, para lograr el desarrollo de la afectividad en los niños de educación preescolar.

Según González (2002) la afectividad es "la capacidad de reacción de un sujeto entre los estímulos que [proviene] del medio externo o interno, cuyas principales manifestaciones son los sentimientos y las emociones" (p. 4). En este sentido, la adquisición de la competencia del lenguaje desempeña un papel clave en el proceso de desarrollo afectivo y social del niño, debido a que en su ingreso al nivel preescolar logra, a través de éste, expresar sus sentimientos de forma más precisa y, por tanto, establecer relaciones con otros. Es relevante resaltar la adecuada expresión de los afectos a

lo largo de su desarrollo evolutivo, por cuanto incide en otros factores de carácter individual, como el desarrollo saludable del autoconcepto, la autoestima, la aceptación personal, la seguridad en sí mismo, etc. (González, 2002). Por lo tanto, la expresión de afecto está presente desde los primeros momentos de vida de todo individuo y, lo acompaña durante toda su existencia, iniciada ésta en el seno de la familia.

Parte del desarrollo afectivo y social de los individuos tiene que ver con la formación de los componentes culturales, los paradigmas, actitudes y valores desde los cuales la cultura ejerce un papel determinante en la manera de pensar, sentir y actuar de la gente, respecto a las relaciones que establece con los otros y con el medio. Por ello, autores como Fraile y López (2013), sostienen que los niños han logrado realidades cambiantes que asumen como "una categoría social permanente que se proyecta sobre los individuos que temporalmente la integran" (p. 97), lo cual no quiere decir que se mantengan invariables o ajenas, dado que están sujetas a los cambios que la sociedad produce, las diferentes dinámicas y las condiciones en las cuales resultan inmersos.

Por consiguiente, la educación de los niños debe fomentar aprendizajes que respondan a la integralidad educativa que necesitan, como el bienestar personal y el desarrollo social, fundamentales en sus primeros años de vida, por cuanto "los daños o los problemas a nivel de lo personal (lo afectivo, lo emocional) y de lo social, son de difícil recuperación" (Secretaría Distrital de Integración Social, 2013, p. 73), razón por la cual es necesario trabajar con ellos en pro del fortalecimiento de la afectividad, en donde además de conocimientos, se promueva el desarrollo de niños felices que puedan establecer relaciones armónicas y positivas con sus demás compañeros.

Portanto, el vínculo afectivo y el acompañamiento emocional no están dados solamente por el contacto físico, sino por las palabras y por la carga afectiva que los niños les dan a los objetos, siendo clave que establezcan vínculos afectivos que les posibiliten sentirse seguros y tranquilos en el ambiente en el que se encuentren y que, con la ayuda de las personas que están cerca, se pueda despertar su interés y la generación de

vivencias que transmitan emociones que permitan fortalecer su afectividad (Secretaría Distrital de Integración Social, 2013). En consecuencia, los vínculos con cualquier persona y, particularmente, con los niños durante su primera infancia, son fortalecidos con la presencia, el afecto y la calidez (Ocampo, Palacio y Gómez, 2008).

Así, hablando de una educación integral para la infancia, se debe propiciar espacios en los cuales se pueda desarrollar en los niños, el sentimiento y la manifestación de felicidad, de modo que puedan "ser participativos, con conceptos positivos sobre sí mismos. Igualmente, que reconozcan sus fortalezas y debilidades, respeten y asuman normas compartidas, pero que también puedan expresar sus opiniones y busquen ser reconocidos y hagan valer sus derechos" (Secretaría Distrital de Integración Social, 2013, p. 73).

Es esencial que se apropien y se trabaje de la mano con la afectividad, puesto que los niños necesitan de esto para cualquier cosa que hagan en su vida; el éxito de las personas va muy arraigado con la emocionalidad y, por este mismo motivo, es necesario que se fortalezca este aspecto en ellos, pues debido a su vulneración, tienen comportamientos que afectan su relación con los demás y, lo más importante, a sí mismos.

Figura 1

Actividades realizadas



2. Metodología

El hacer investigativo de este trabajo estuvo inmerso en el paradigma post-positivista, dado que según Guba y Lincoln (2002), se desarrolla en escenarios naturales para reunir información más situacional, reintroducir el descubrimiento como un elemento de investigación y, particularmente en las ciencias sociales, solicitar puntos de vista émicos para ayudar a determinar los significados y propósitos que la gente adjudica a sus actos.

Para Gurdián-Fernández (2007), el paradigma pospositivista acoge a los métodos de investigación cualitativa, donde el investigador se somete a una doble tensión simultáneamente: por una parte, es atraído por una amplia sensibilidad interpretativa, postmoderna, feminista y crítica; por otra, puede serlo por unas concepciones más humanistas y naturalistas de la experiencia humana y su análisis.

En tal sentido, en la investigación cualitativa según Fernández y Rivera (2009),

...debe existir una relación específica entre el investigador y su 'objeto' de estudio. La interacción de ambas partes implicadas debe ser dinámica y flexible; se concibe como un intercambio desde la oralidad y actuación, donde el diálogo es la ruta ideal para la demostración de experiencias, vivencias y otras informaciones que tributen a la concreción de lo que se indague. (p. 23)

De otro lado, de acuerdo con Cook y Reichardt (2005):

El paradigma cualitativo posee un fundamento decididamente humanista para entender la realidad social de la posición idealista que resalta una concepción evolutiva y negociada del orden social. El paradigma cualitativo percibe la vida social como la creatividad compartida de los individuos. El hecho de que sea compartida determina una realidad percibida como objetiva, viva y cognoscible para todos los participantes en la interacción social. (p. 62)

El trabajo investigativo significó, en el contexto de la investigación cualitativa, suponer el aula de clases como el contexto de trabajo donde se debe atender la reflexión y el análisis de manera integral, para mirar las acciones lo más objetivamente posible y, considerar los elementos que surgen en los momentos investigativos en la cotidianidad del hecho pedagógico; esto motivó a la investigadora a llevar una observación sistemática de la reflexión permanente sobre el problema en estudio. Por esas razones, la selección de este enfoque de investigación fue motivada por la oportunidad que ofrece a la investigadora, de indagar las estrategias pedagógicas y didácticas para el fortalecimiento socioafectivo de los estudiantes de preescolar.

Ahora bien, con relación al enfoque de la investigación, se ubicó en el enfoque socio crítico que, según Escudero Muñoz (1990), exige del investigador una constante reflexión acción, implicando el compromiso del investigador desde la práctica, para asumir el cambio y la transformación en la manera como son abordadas las problemáticas socioafectivas en los niños de transición. Esto implica un

proceso de participación y colaboración desde la autorreflexión crítica en la acción. Añade que, los presupuestos más característicos de este enfoque son la visión holística y dialéctica de la realidad educativa, dado que la educación no es aséptica ni neutral y en ella influyen las condiciones ideológicas, económicas culturales y religiosas que la rodean, influenciándola de modo positivo y negativo.

Debido a la naturaleza del hacer investigativo que perfila la autora de este artículo, según el tema de investigación, es importante considerar la investigación acción pedagógica (IAP) como herramienta metodológica heurística para estudiar la realidad educativa, mejorar su comprensión y, al mismo tiempo, lograr su transformación. Para ello se plantea la necesidad de asumir una concepción ontoepistémica sociocrítica o socioconstructivista de la realidad social, en la cual se genera espacios por y entre los actores sociales para el diálogo, la reflexión y la co-construcción del conocimiento sobre los diferentes problemas que puedan afectar los actos y prácticas educativos dentro y fuera del aula. Por esto, el método que marca el camino del quehacer investigativo es el de la IAP. Para Graves (2000), ésta:

Es la búsqueda continua de la estructura de la práctica de cada docente y sus raíces teóricas para identificarla y someterla a crítica y mejoramiento continuo. Al hablar de la estructura de la práctica nos referimos a que ésta consta de ideas (teoría), herramientas (métodos y técnicas) y ritos (costumbres, rutinas, exigencias, hábitos), susceptibles todos de deconstrucción. (p. 54)

De acuerdo con este referente, la IAP examina incesante la estructura de la práctica de cada docente y sus raíces teóricas para identificarla y someterla a crítica y mejoramiento continuo. Hablar de la estructura de la práctica es referirse a que ésta consta de ideas (teoría), herramientas (métodos y técnicas) y ritos (costumbres, rutinas, exigencias, hábitos), susceptibles todos de deconstrucción.

La IAP aporta una forma de generar conocimiento y soluciones en realidades complejas, cuyos contextos son complejos. Dugarte (2006) expresa que su orientación sitúa a la persona y el acontecimiento en su

contexto para comprenderlo y modificarlo, tomando en cuenta todos los elementos que forman parte de él e identificar las relaciones entre una situación puntual y el contexto, de modo que las soluciones a los acontecimientos-problema sean producidos bajo el enfoque de pensamiento complejo. Para el caso puntual de esta investigación, es asumido como lo explica Vargas (2009):

El método IAP asume la práctica como objeto de estudio en sí misma, objeto de análisis, reflexión e intervención, con responsabilidad ética y profesional. Es importante desarrollar procesos de esta índole, porque favorecen el análisis riguroso de lo producido e implican la búsqueda bibliográfica para extraer de una teoría, los aspectos aplicables para la situación problema en una realidad contextual. Elegir el escenario que sirve de fuente de información y observación es clave para la aplicación de modelos, estrategias e instrumentos, por ser empleados en la práctica orientadora y en el área de interés, para mejorar la calidad de la atención que, como profesionales, brindan a las poblaciones en sus distintos entornos. (p. 164)

Según Restrepo (2006), la IAP se orienta a la transformación de las prácticas sociales; la asume según las fases expuestas por Kurt (1962); en este sentido, esta metodología se desarrolla en tres fases:

1. De reflexión, acerca de la idea central del proyecto (problema por transformar), recogiendo datos relacionados con la situación
2. La planeación y aplicación de acciones renovadoras, acompañadas también de la captura de datos sobre la aplicación de la acción
3. Recoge la efectividad de estas acciones. Esto se ha mantenido en el tiempo y es la base de la IAP.

La primera es la fase de deconstrucción; es un proceso que trasciende la misma crítica, que va más allá de un autoexamen de la práctica, para entrar en diálogos más amplios, con componentes que explican la razón de ser de las tensiones que la práctica enfrenta. La

segunda es la reconstrucción de la práctica; la propuesta de una práctica alternativa más efectiva y, la tercera tiene que ver con la validación de la efectividad de la práctica alternativa o reconstruida; es decir, con la constatación de su capacidad práctica, para lograr bien los propósitos de la educación. La nueva práctica no debe convertirse en el nuevo discurso pedagógico sino en una prueba de efectividad.

Con relación a esto, Restrepo (2006) comenta que este método, en el ámbito pedagógico, investiga y construye el saber hacer para lograr apropiación del saber disciplinar por parte de los estudiantes (didactizar), así como el saber hacer para que el estudiante interiorice actitudes y valores (saber formar, saber mostrar caminos, saber convencer). Lo anterior motivó a la docente investigadora autora de este artículo, a realizar autorreflexión de su práctica de pedagogía, reconociendo de esa forma sus debilidades y fortalezas para lograr transformar su hacer pedagógico, modificándolo para adaptarse a la realidad que le es imperante.

Según Pérez (citado por Reguera, 2008) "la unidad de análisis sirve para identificar los factores o indicadores cualitativos simples que permiten observar, analizar y evaluar los elementos seleccionados a partir de la observación" (p. 58), mientras que la unidad de trabajo, para Piñero y Rivera (2013), se refiere al modo más simple y comprensible pero riguroso en el que el investigador elige a los participantes correctos, para localizar la información al observar el proceso de implementación de las estrategias planificadas en el marco de la IAP. Dadas las afirmaciones de estos autores, la unidad de análisis concierne al contexto representativo del objeto de estudio; por ello se toma un muestreo intencional y conveniente para dar respuesta a los objetivos y al tipo de investigación y un contexto específico, aspectos que se describe a continuación:

Para la investigación se seleccionó como unidad de análisis, a los 109 estudiantes de preescolar de la IE Rodolfo Castro Castro, con el propósito de intervenir el hacer educativo e implementar estrategias que logren transformar la realidad que preocupa a la autora. En concordancia con el tipo de muestreo seleccionado (no probabilístico) de tipo intencionado y por

conveniencia, fue importante señalar unos criterios de selección para conformar la unidad de trabajo, quedando conformada por los 29 estudiantes de preescolar, con el fin de develar cómo se fortalece su desarrollo socioafectivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje y conocer la cotidianidad en el hecho educativo, para luego ir al abordaje de esas vivencias y saber con claridad el problema de investigación para así, proponer opciones para optimizar.

En el hacer investigativo, la interacción es una constante en función de la unidad de análisis y el recorrido investigativo del trabajo, para recolectar la información de las experiencias significativas vividas a través de la aplicación de estrategias que minimicen las conductas agresivas y los episodios emocionales de los estudiantes de preescolar de la IE Rodolfo Castro Castro, con el propósito de sistematizar la información relevante que luego será utilizada en la sistematización y evaluación del proceso de intervención a través de la investigación aplicada.

Para la recolección de la información, desde la primera fase hasta la tercera, se utilizó la sistematización que, según Antillón (2002),

Si bien [...] es una mirada al pasado, hay que hacerla pensando en el futuro; es decir, para qué nos va a servir sistematizar; si no hacemos esto, corremos el riesgo de perdernos, ya que los caminos de lo vivido se vuelven infinitos al multiplicarse las diferentes combinaciones. (p. 2)

De igual forma, se utilizó la técnica de la observación. Para Martínez (2006), "son los registros escritos de lo observado, para producir descripciones de calidad" (p. 74). El instrumento a través del cual se llevó las descripciones de la aplicación de las estrategias fue el diario de campo, definido por este mismo autor, como "un instrumento que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas" (p. 77). Según esta afirmación, el diario de campo es una estrategia de recolección de información muy adecuada a la investigación aplicada.

En este mismo orden de ideas, se puede apoyar las bondades del diario de campo, pues permite la recolección de observaciones, reflexiones,

interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo que ha ocurrido. Aporta información de gran utilidad para la investigación. Como registro, es un compendio de datos que puede alertar al docente a desarrollar su pensamiento, a cambiar sus valores, a mejorar su práctica.

Llevar un diario de campo requiere tiempo, pero la contrapartida es que permite reflexionar, describir y evaluar los eventos diarios. El diario fuerza al profesorado o al estudiantado a asumir una actitud reflexiva. No solo se reflexiona sobre acontecimientos, sino que se produce la confrontación física con el diario. (Latorre, 2003, p. 62)

Para recolectar la información de los padres y acudientes, se utilizó la bitácora, definida por Hernández (2017) como "un elemento importante para la recolección de información concerniente a los procesos mentales por los cuales atravesaban los alumnos al momento de tener que trabajar haciendo uso de las estrategias de aprendizaje" (p. 77). Sobre esa afirmación, la bitácora es una estrategia de recolección de información muy adecuada a la investigación acción.

3. Resultados

En este punto, se aprecia los resultados obtenidos durante la aplicación de las estrategias didácticas apoyadas en la metodología presentada en el inciso anterior; se hizo un análisis profundo de cada uno de los aspectos utilizados para la realización de la investigación, teniendo presentes todos los elementos que están inmersos en la matriz de categoría, recordando la importancia de la sistematización como herramienta científica, la cual hizo parte de todo este proceso.

Conviene resaltar la importancia de acotar que las estrategias fueron aplicadas en pleno periodo de pandemia, por lo que se trató de tomar las medidas de bioseguridad necesarias para evitar contagios de la COVID-19. De igual forma, hay que aclarar que, aunque la unidad de trabajo de la investigación estuvo constituida por 29 estudiantes, no se pudo lograr la asistencia total de la misma; solo se contó con un promedio de once niños. Esta atípica condición llevó al compromiso de

la investigadora para abordar al resto de los infantes que no participaron en la aplicación de las estrategias, pues su aspiración era que todos ellos tuvieran las mismas oportunidades de mejorar sus comportamientos socioafectivos de manera positiva.

Para caracterizar los comportamientos socioafectivos en los estudiantes de preescolar del grupo 01 de la jornada matutina, se recurrió a la ficha descriptiva, la cual abordó tres aspectos relevantes: la personalidad, la actitud personal y el trabajo escolar. Para descifrar su actuación dentro del recinto escolar, los datos obtenidos fueron procesados a través del programa estadístico SPSS y, plasmados en tablas. Ahora, se muestra los resultados descriptivos:

En referencia al aspecto 'Personalidad', los resultados indicaron que en los elementos 'dominante' y 'desobediente' se logró un puntaje de 75,86 % en la alternativa Sí; el 27,59 % logró No. Estos resultados indican que los niños presentan dificultades que ocasionan conflictos entre los pares, porque exigen qué hacer en cada juego, demandando que las cosas sean hechas a su manera; además, no acatan órdenes, perturbando la convivencia en el aula.

Para el criterio 'Inquieto', que fue el de mayor puntaje, alcanzando un 86,21 % en Sí y un 13,79 % en No, se evidenció que el 72,41 % de los niños no participan en clase y el 27,59 % sí lo hace. En cuanto al criterio 'Responsable', el 79,31 % no lo son y el 20,69 % sí. Para el aspecto 'Reflexivo', el 79,31 % no presentan actitud reflexiva; el 20,69 % sí presentan esta actitud.

En cuanto a la actitud personal, el mayor porcentaje se ubicó en la alternativa 'Insegura', donde el 86,21 % se ubicó en Sí y el 13,79 % en No. En cuanto a las alternativas de si se centra en las actividades que realiza, el 72,41 % manifestó que No y el 27,59 % que Sí. Para los aspectos 'Indisciplinado' y 'Grosero' el 72,41 % de los estudiantes está en Sí y el 27,59 % en No. Continúa el elemento 'Reservado', alcanzando un 75,86 % para Sí y un 24,14 % en No. Sigue 'Voluble', con el 62,07 % en Sí y el 37,93 % en No. Para 'Ser líder positivo y colaborativo', lograron el 27,59 % en Sí y el 72,41 % en No.

Estos resultados indican que los estudiantes de preescolar del grupo 01 de la jornada matutina presenta problemas en la actitud personal, lo cual es preocupante pues ésta es de vital importancia en el proceso de construcción de su identidad personal; de igual forma, inquieta la volubilidad de las competencias emocionales y sociales, dado que son indispensables para la construcción, la regulación de las emociones y la capacidad para establecer las relaciones interpersonales sanas y para que el estudiantado logre un dominio gradual para ser un líder positivo, como parte de su desarrollo personal y social.

Al abordar la actitud y el trabajo escolar, los resultados indicaron que en el aspecto 'Se concentra en las actividades que realiza', el 65,52 % de los estudiantes está ubicado en No, el 27,59 % en Sí y el 6,9 % en A veces. Para el aspecto 'Presenta problemas de atención dispersa', el 65,52 % tiene esta dificultad, el 27,59 % no y, el 6,90 % A veces. Para el aspecto 'Es activo y trabajador', el 65,52 % se ubicó en No, el 27,59 % en Si y el 6,90 % en A veces. En el aspecto 'Pregunta y plantea dudas', los resultados fueron: 51,72 % para No, 34,48 % para Sí y 13,79 % para A veces. En cuanto al aspecto 'Termina el trabajo de clase', el 44,83 % manifestó que No, el 41,38 % que Sí y el 13,79 % que, A veces.

En lo concerniente a los aspectos 'Hace las tareas que se manda para la casa', los resultados fueron que el 41,38 % las hace A veces, el 24,14 % Sí y el 34,48 % No. En cuanto a 'Es ordenado y organizado con su material de trabajo', el 58,62% no lo es, el 27,59 %, lo es a veces y, el 13,79 % sí lo es. Para 'Asiste con regularidad', el 51,72 % sí asiste; el 31,03 % no asiste con regularidad y el 17,24 % asiste a veces. En el aspecto 'Pide prestados materiales a sus compañeros', el 31,03 % contesta que no lo hace, el 17,24 % que los solicita a veces y el 51,72 % sí pide prestado el material. Para el criterio 'Argumenta y emite su opinión sobre temas diversos', el 65,52 % no lo hace, el 27,59 % a veces lo hace y el 6,90 sí emite su opinión. Para 'Manifiesta apatía por las actividades asignadas por la maestra', el 62,07 % si muestra apatía, el 27,59 % la expresa a veces y el 10,34 % no.

Los logros del llenado de la ficha descriptiva permitieron a la docente analizar de manera

detallada el comportamiento de cada uno de sus estudiantes en los aspectos: personalidad, actitud personal y actitud en el trabajo escolar. La realización de la caracterización de los comportamientos socioafectivos en los estudiantes se abordó desde la reflexión personal de la investigadora, lo cual permitió establecer que la personalidad de los niños, en líneas generales, aún no está definida, porque se dejan conducir por los pares, aunado a que están carentes de criterio propio, lo que limita su posibilidad de destacarse en comportamientos sociales y afectivos desarrollados positivamente.

Tabla 1

Caracterización de los comportamientos afectivos en los estudiantes de preescolar

Acciones/Logros	Reflexión de la Investigadora	Postura de los Teóricos
El objetivo permitió el llenado de la ficha descriptiva, la cual abordó los aspectos: personalidad, actitud personal y actitud en el trabajo escolar. Este proceso requirió de la evaluación comportamental de cada estudiante y, posteriormente, la descripción de la conducta. Entre los logros del objetivo está la reflexión de la docente ante la importancia de conocer socioafectivamente a los estudiantes e intentar la transformación de su conducta a través de la afectividad, para buscar formar niños con un desarrollo emocional íntegro.	Después de examinar los resultados de las fichas descriptivas, la investigadora reflexionó sobre su papel como formadora para transformar las conductas de los estudiantes, los cuales reflejan actitudes negativas que pueden partir de las carencias afectivas. Esto condujo a la docente a preocuparse y a plantearse muchas incógnitas sobre cómo hacerlo para lograr cambiar la actitud de los estudiantes. Adicionalmente, reflexionó acerca de su rol y el papel de los padres.	González (2002) manifestó que la adecuada expresión de los afectos a lo largo del desarrollo evolutivo de los niños incide en otros factores de carácter individual, favorece el desarrollo saludable del autoconcepto, la autoestima, la aceptación personal, la seguridad en sí mismos. Para Benítez (2007), el proceso de enseñanza y aprendizaje tiene como propósito esencial, favorecer la formación integral de la personalidad del educando.

Entre los elementos teóricos abordados se encuentran las estrategias didácticas, las cuales fueron estudiadas atendiendo los criterios de Gamboa et al. (2013), Carrasco (2014), Cedeño y Ochoa (2019), EcuRed (2018) y Roque (2016), quienes plantearon que éstas son acciones planificadas por el docente, con el objetivo de que los estudiantes logren la construcción del aprendizaje y alcancen los objetivos planteados, los cuales buscan dinamismo y creatividad, despertando el interés de ellos, como actores de dicho proceso.

Para el abordaje de la afectividad, se razonó las opiniones de González (2002) y de Dell Hymes (citado por Pilleux, 2003), quienes consideran que es una habilidad que se va adquiriendo en el entorno social y cultural, favoreciendo la creación de su propia personalidad, y que estas relaciones influyen en el desarrollo afectivo,

emocional y social del niño. Para el desarrollo socioafectivo de los niños, se tomó en cuenta los postulados de Piaget (citado por MEN, 2007), la Secretaría Distrital de Integración Social (2013), y de Ocampo et al. (2008), quienes piensan que el desarrollo afectivo es como el proceso a través del cual el niño aprende a regular sus emociones, por medio de la voluntad, razón por la cual es necesario trabajar con ellos en pro del fortalecimiento de la afectividad; que no solo sean los conocimientos lo que adquieren, sino que puedan desarrollarse como niños felices, capaces de establecer relaciones armónicas y positivas con sus demás compañeros.

Para el proceso de enseñanza y aprendizaje del niño de preescolar, se observó las opiniones de Contreras (citado por Benítez, 2007) y del MEN (2017), que argumentan que dicho proceso tiene como propósito esencial, favorecer la

formación integral de la personalidad del educando, constituyendo una vía principal para la obtención de conocimientos, patrones de conducta, valores, procedimientos y estrategias de aprendizaje. En cuanto a la relación familia-escuela y desarrollo socioafectivo, se atendió lo emitido por Rodrigo y Palacios (2012), quienes destacan a la familia, como el centro principal de socialización y, resaltan el papel no menos importante de la escuela; cuando el niño ingresa a ella, entra en contacto con individuos hasta ese entonces desconocidos; amplía sus relaciones sociales con la presencia de adultos diferentes a sus padres y, además, por la presencia de pares.

Tabla 2.

Descripción de los elementos teóricos referidos a las estrategias didácticas que promuevan comportamientos socioafectivo de los estudiantes de preescolar

Acciones/Logros	Reflexión de la Investigadora	Postura de los Teóricos
Para saber cómo abordar las dudas planteadas en los resultados de la ficha descriptiva, se procedió a ejecutar una revisión teórica que iluminara el camino para solventar el problema planteado, por lo cual se tomó los postulados teóricos de Gamboa et al. (2013), Carrasco (2014), Cedeño y Ochoa (2019), EcuRed (2018) y Roque (2016), en estrategias didácticas. En afectividad, se consideró las opiniones de González (2002) y de Dell Hymes (citado por Pilleux, 2003), los postulados de Piaget (citado por MEN, 2007), la Secretaría Distrital de Integración Social (2013) y de Ocampo et al. (2008). Para el proceso de enseñanza y aprendizaje del niño de preescolar, se observó las opiniones de Contreras (citado por Benítez, 2007) y del MEN (2017). En cuanto a familia-escuela y desarrollo socioafectivo, se atendió lo emitido por Rodrigo y Palacios (2012). A través de estos teóricos se logró respuestas a las interrogantes planteadas por la investigadora en el proceso de reflexión ante los resultados obtenidos a través de la ficha descriptiva.	Las teorías revisadas ayudaron a la investigadora a aclarar sus dudas y orientaron el camino a seguir sobre qué hacer para lograr en los estudiantes el autoconcepto, la autoestima, la aceptación personal y la seguridad en sí mismo. Por tal razón, se creyó pertinentes y ajustadas a la realidad que se estaba viviendo con los niños, ya que la educación, además de desarrollar las competencias cognitivas y procedimentales, debe estar alerta con las actitudes y, especialmente, con el desarrollo socioafectivo de los estudiantes.	Según Piaget (citado por MEN, 2007), existe una estrecha relación entre inteligencia y emotividad, por lo cual entiende el desarrollo socioafectivo como el proceso a través del cual el niño aprende a regular sus emociones, a través de la voluntad. Por ello, para que se produzca un adecuado desarrollo socioafectivo, es preciso que se apoye en el desarrollo intelectual que garantiza la voluntad adecuada.

La implementación de las estrategias inició con una reunión con los padres y acudientes de los estudiantes de preescolar, en la cual se conversó sobre la importancia de la familia en el proceso educativo, dado que en este período son más responsables de la atención y el aprendizaje de los niños. El propósito era, formar la escuela para familia del preescolar de la Institución; la jornada inició a las 4:00 p. m., con la asistencia del rector, las docentes responsables de los grados de transición y 60 representantes. Se hizo el saludo inicial y, posteriormente, se les explicó la importancia de la escuela para familia y su papel en la IE, haciendo hincapié en que es una herramienta que permite reforzar la relación entre padres de familia, colegio y maestros, en pro de la formación de sus hijos, pues es un espacio de aprendizaje para los padres, que les ayuda a afrontar la educación y todo lo que conlleva el proceso de enseñanza.

Luego, se les explicó los beneficios que proporciona la escuela para familia, ya que se convierte en una guía para padres y docentes para la formación de los estudiantes, sobre todo para que comprendan sus necesidades y aprendan cómo ayudarlos. Además, fomenta el crecimiento personal de cada integrante de la familia, crea comunidad y genera solidaridad entre sus miembros y el colegio, sirve como espacio para compartir experiencias y vivencias para aprender de ellas y, promueve el compromiso de los papás, para involucrarse en la vida de sus hijos.

Teniendo claros los beneficios, se procedió a la constitución formal de la escuela para familia, estableciendo los siguientes acuerdos: nombramiento del Presidente, Vicepresidente, Secretario, Delegados, los cuales estarán atentos al rendimiento académico de los estudiantes. De igual forma, la docente investigadora se comprometió a formar en valores a los padres de familia jóvenes y miembros de la comunidad, para ayudar en la solución de los problemas cotidianos presentes en el entorno y, a dotar a los padres de familia de herramientas cognitivas que contribuyan al desarrollo personal y afectivo de su familia.

A continuación se presenta la sistematización de las experiencias significativas, resultado de la aplicación de las estrategias didácticas para promover comportamientos socioafectivos positivos; para ello se tomó como base, los fundamentos teóricos de Shulman (2005), quien ha indicado que los docentes para fijar objetivos y metas educativas, tienen que ver el grado de ilustración de los estudiantes, con su libertad para aprovechar y disfrutar, con su responsabilidad en interesarse; además, deben prestar cuidado a su crecimiento para entender y desarrollar sus destrezas, así como, inculcar los valores necesarios para que se desenvuelvan en una sociedad libre y justa.

Aunado a esto, la investigadora también se apoyó en las afirmaciones de Bisquerra (citado por Calderón et al., 2012), al explicar que una emoción es un estado complejo del organismo, caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones son generadas habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno. Las estrategias pueden ser aplicadas

para la promoción de comportamientos socioafectivos positivos; para ello se propuso actividades como 'Expresando y sintiendo', 'Emociones por todos lados', 'Nuestro mural', 'Con cuentos me divierto', 'Mi libro', '¿Que hemos aprendido?' y 'Juguemos una vez más'.

La ejecución de esta primera estrategia permitió que los niños expresaran sus emociones a través de los gestos plasmados en sus rostros, para que sus compañeros descubrieran sus sentimientos; esta actividad fue desarrollada como un juego; muy pocos fueron capaces de expresar lo que sentían; ante esto, sus ojos se llenaron de lágrimas, indicando que ellos sí reconocían sus sentimientos, aunque no fueran capaces de expresarlos. Estos gestos indicaron que estos niños tienen serios problemas para comunicarse, lo cual los hace retraídos, distantes; y por esta razón, afloran en ellos, conductas inadecuadas. Estos resultados presentan semejanza a los planteados por Fernández y Ramos (2005, citados por González y Gomariz, 2020), quienes manifestaron que la verbalización de las emociones facilita la regulación emocional del niño; les permite tomar conciencia de ellas y aumentar su habilidad para controlar las situaciones, para buscar soluciones a los problemas y para reparar sus estados de ánimo alterados.

Ante el comportamiento inadecuado de algunos niños, la docente tomó una actitud de reflexión que los condujo a asumir un cambio de conducta, realizando un debate de interrogantes personales para que pudieran dar respuestas asertivas y expresaran sus emociones. Ante esta actitud, al principio los niños fueron tímidos, hasta que lograron hablar sobre las cosas difíciles que han vivido. Esto permitió un cambio en el comportamiento de los niños; se logró que ellos pudieran expresar sus emociones; la jornada terminó con un abrazo. Los logros de esta actividad, llamada 'Expresando y sintiendo' fueron difíciles y emotivos; los niños expresaron su sentir con lágrimas; vivieron una convivencia sana; afianzaron las relaciones interpersonales, aprendieron a escuchar, a expresarse, a ponerse en el lugar del otro, aprendieron a amarse.

La actividad para aplicar esta estrategia didáctica inició con un canto; luego se les

presentó a los niños y niñas, diversas fotografías del corregimiento de Mariangola, para saber si reconocían partes importantes de su sector. Todos reconocieron cada lugar representado en las imágenes; se escuchaba risas, bullicio, que reflejó la emoción que sentían.

El desarrollo de la jornada condujo a que los niños expresaran sus emociones, compartiendo su sentir. Luego se les dijo que escogieran una carita (alegre, triste) para colocarla en la imagen. Dos de ellos colocaron una carita triste al hospital, porque allí murió su abuela; todos los demás colocaron caritas alegres, porque ese lugar les proporcionaba salud. A la iglesia, todos le colocaron caritas felices, manifestando que siempre iban, especialmente en los días de fiestas. Cuando vieron la imagen de su escuela, gritaban de alegría, porque allí acudían para aprender.

Los resultados indicaron que hubo una participación activa; los niños estaban motivados; todos reconocieron los lugares de su corregimiento que se les mostró; compartieron sus emociones y fueron más reflexivos; expresaron y compartieron su sentir con las personas que les rodeaban; además, identificaron los distintos lugares del barrio, relacionándolos con recuerdos que tienen de su entorno. Estas emociones se relacionan con lo planteado por Da Silva y Calvo (2014), quienes alegan que la actividad mediante la cual el individuo busca satisfacer sus necesidades y establecer relaciones sociales, constituye la base para el desarrollo psíquico de la personalidad.

La jornada de este tercer encuentro se realizó con mucha alegría; cuando se les dijo a los estudiantes la actividad que iban a realizar, lanzaron gritos de entusiasmo porque a ellos les gusta pintar. Entre los logros obtenidos en la estrategia están que, reconocieron sus sentimientos con facilidad, expresándolos y compartiendo su sentir con los compañeros; manifestaron que ellos podían realizarla muy bien.

Terminada la actividad de pintar, los estudiantes compartieron con sus compañeros las obras de arte realizadas; allí se observó que los sentimientos estaban a flor de piel; luego, cada niño colocó su obra en el mural con mucho

regocijo por el logro alcanzado. Finalmente, se dirigieron al mural para observar todos los trabajos realizados y luego emitieron su opinión sobre el trabajo de sus compañeros. Se percibió la presencia de valores y se fortaleció las relaciones interpersonales; también se logró la reflexión y el desarrollo de la capacidad comunicativa para manifestar sus opiniones. Estos resultados están relacionados con los planteamientos de Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte (2006) y, de Mayer y Cobb (2000, citados por Fernández y Extremera, 2005), quienes alegaron que el aprendizaje de los aspectos emocionales y sociales facilita la adaptación global de los ciudadanos en un mundo cambiante, con constantes y peligrosos desafíos.

Durante la ejecución de la estrategia 'Con cuentos me divierto', los estudiantes revisaron libros y trataron de entender su contenido por medio de las ilustraciones; posteriormente, la docente procedió a leer el cuento, para que se motivaran con la lectura, además de lograr iniciarlos en la comprensión lectora. Finalizado este proceso, planteó algunas interrogantes referidas al texto, que fueron respondidas satisfactoriamente. Luego les entregó una hoja en blanco, papel de colores, lana, pegamento y colores, para que decoraran los personajes, narraran el cuento 'El mono rabioso' y, cada uno ubicara en el muro su personaje, a medida que hacía el relato. Para dar finalización a la actividad, reflexionó sobre la expresión del rostro de cada uno de estos personajes. La iniciación a la lectura y a su comprensión desarrolladas con esta actividad, afianzó el componente cognitivo y el componente emocional, debido a que los sentimientos son emociones hechas conscientes que, con la participación de la voluntad, pueden ser alargadas o acortadas en el tiempo (Bisquerra, 2010).

Esta estrategia permitió a los estudiantes, expresar sentimientos y emociones por medio de las actividades propuestas; de igual forma, lograron participar activamente, evidenciando los conocimientos adquiridos, manifestando cómo era la actitud de los personajes, si era de tristeza, de alegría, rabia o sorpresa. Luego, expresaron sus sentimientos con facilidad, compartiéndolos con sus compañeros.

El desarrollo de esta estrategia fue muy dinámico: inicialmente, los niños se encontraban tímidos y no deseaban bailar; la docente asumió iniciar el baile sacando poco a poco a cada uno, para bailar con ella; mientras lo hacían, hubo una participación masiva, dado que todos querían dar su opinión; rápidamente, todos se integraron. Finalizada la actividad, se ubicaron en sus respectivos puestos y fueron compartiendo sus emociones.

Más adelante, se hizo otra actividad referida al desarrollo de las emociones; se les presentó diversas imágenes que denotaban una acción diferente, para que los estudiantes expresaran cómo se sentían esas personas; las respuestas debían ser: alegres, tristes, enojados, sorprendidos. Esta actividad fue un complemento directo a la estrategia 'Me emociono bailando', porque los llevó a la reflexión sobre el significado de las emociones y cómo se distingue una de otra. Con el desarrollo de las estrategias, los estudiantes lograron las competencias referidas a conocer las emociones; además, reconocieron sus sentimientos con facilidad y lo compartieron con sus compañeros; adicionalmente, lograron reconocerse como seres importantes que pueden conseguir lo que se propongan. Los resultados de esta actividad reforzaron las emociones; por ello, se asemejaron a los planteamientos de García Navarro (2017), cuando afirma que el desarrollo del lenguaje emocional permite potenciar el conocimiento de las emociones que se está experimentando y, por lo tanto, poner nombre a las emociones, es una forma de conocerse mejor a sí mismo.

La ejecución de esta estrategia fue conmovedora: los niños, a través de dibujos, identificaron a su familia; cada uno la dibujó y, posteriormente, la colocó en el muro. Luego, todos se dirigieron al lugar y contemplaron los trabajos de sus compañeros, volvieron a sus puestos y realizaron una conversación sobre la familia: cómo es, cuantos son, en qué trabajan los padres, etc. Una niña y un niño dijeron que no tenían papá, porque habían muerto y, así poco a poco, fueron conversando de su familia.

La jornada permitió que los niños expresaran sus emociones con mayor facilidad; comprendieron que ellos eran una parte importante de la familia y, por lo tanto, debían quererla y

cuidarla; además, se reconocieron como seres integrales y valiosos, capaces de alcanzar sus metas, creciendo en un ambiente armonioso y amoroso. Con todos los dibujos terminados, se realizó el 'Libro de mi familia'; todas estas acciones hicieron posible mejorar los aspectos socioafectivos; afianzaron las relaciones interpersonales y los valores sociales y, robustecieron las competencias comunicativas.

El desarrollo de la actividad permitió sensibilizar a los niños hacia las expresiones artísticas, con el fin de que valoraran la expresión por medio de la pintura y trabajaran sus emociones. La estrategia permitió fortalecer los aspectos socioafectivos. Se logró la participación activa, donde se evidenció los conocimientos adquiridos en encuentros anteriores; y, reconocieron sus sentimientos con facilidad, expresándolos y compartiendo su sentir con sus compañeros.

Un aspecto que vale la pena destacar fue, que se reconocieron a sí mismos como seres integrales y valiosos, capaces de expresar sus sentimientos por medio del arte, manejando adecuadamente el material entregado de acuerdo a sus edades, compartiéndolo con sus compañeros. La jornada fue exitosa; los niños pudieron fortalecer los aspectos socioafectivos a través del dibujo y la pintura y la socialización con los compañeros; la argumentación fue de más fluidez; la timidez disminuyó; los problemas de indisciplina casi desaparecieron; los valores sociales y las relaciones interpersonales fueron afianzadas; asumieron una actitud más reflexiva ante los acontecimientos de su vida.

La actividad permitió que los estudiantes aprendieran a valorar sus esfuerzos en las actividades asignadas; de igual forma, identificaron la importancia de la sensibilidad ante situaciones emotivas que manifestaron durante la actividad, por medio de sus sentimientos y experiencias. Un logro importante fue la autovaloración de sus acciones, alentando a su vez a sus compañeros. Consiguieron reconocer sus sentimientos y emociones, luego se generó un momento de reflexión para comprender qué es la sensibilidad y cómo esta influye a cada uno; con esto fortalecieron los aspectos socioafectivos los cuales, a su vez, beneficiaron el desarrollo saludable del autoconcepto, la autoestima, la aceptación personal y la seguridad en sí mismos. Posteriormente, para

dar finalización a la actividad, pegaron en la pared, carteles con los dibujos que cada uno hizo de sí mismo, para hacer un efecto espejo para que cada uno se validara y reconociera.

En los resultados de las diferentes actividades se observa cómo los estudiantes expresaron sus emociones, como lo manifestaron Mayer y Salovey (1997, citados por Fundación Botín, 2015) quienes sostienen que, la expresión de los sentimientos es fundamental para desarrollar en los estudiantes la inteligencia emocional, por ser una habilidad para reconocer los significados de los patrones emocionales y para razonar y resolver problemas en función de estos.

Tabla 3

Implementación de estrategias didácticas que promueven comportamientos socioafectivos en los estudiantes de preescolar

Acciones/Logros	Reflexión de la Investigadora	Postura de los Teóricos
Después de la revisión teórica y teniendo claro qué hacer, se procedió a la aplicación de las estrategias planificadas, iniciando con la pedagógica, que permitió la conformación de la escuela para padres en el colegio. Luego se acudió a las estrategias didácticas que fueron limpiando sistemáticamente las situaciones presentadas, logrando que los estudiantes alcanzaran la seguridad en sí mismos y se convirtieran en los protagonistas de su cambio de actitud, siendo más responsables, colaboradores, respetuosos, atentos a las clases, participando activamente en todas las actividades presentadas.	Al inicio, la implementación de las estrategias fue muy difícil, especialmente ante la actitud de los niños en asumir la estrategia como burla, pensando que iban a perder el tiempo; pero, reflexionando, descubrí que fue una forma de refugiarse para no ahondar en su realidad, lo que facilitó una actitud positiva y que siguieran adelante. Poco a poco fui observando los cambios de conductas, logrando que los niños asumieran posturas reflexivas que condujeran a una transformación social de su ser.	Ocampo et al. (2008), consideraron que los vínculos con cualquier persona y, particularmente, con los niños durante su primera infancia, son fortalecidos con la presencia, el afecto y la calidez. El MEN (2017) afirmó que, garantizar las condiciones de enseñanza y aprendizaje, significa potenciar el desarrollo durante la primera infancia y, alcanzar mejores habilidades para la vida, mayores capacidades para la resolución de conflictos y, mayor disposición al aprendizaje.

La valoración del impacto de estrategias didácticas que promueven comportamientos socioafectivos en los estudiantes de preescolar fue exitosa; a través de ellas consiguieron mejorar su conducta y estar atentos en las clases; descubrieron la importancia de la reflexión en su vida; mejoraron sus competencias comunicativas para expresar sus emociones; dominaron su carácter y aprendieron a obedecer; se convirtieron en niños más seguros y colaborativos; entendieron la importancia de culminar sus actividades, de ser ordenados con su trabajo, lo que favoreció su concepto propio y autoestima, a que se aceptaran como son y, a sentirse más seguros de sí mismos. En definitiva, se puede expresar que las estrategias didácticas utilizadas

permitieron que los estudiantes fortalecieran las competencias sociales y afectivas.

Esta transformación llamó la atención de las otras colegas, dado que ellas evidenciaban la misma problemática con sus estudiantes y preguntaron cómo lo había logrado; conversamos sobre el tema; hubo acuerdo de aplicar estrategias similares para el nuevo año escolar. De igual forma, los representantes se acercaron a conversar sobre la buena conducta que los niños mostraban en la casa; se les explicó que a los niños les faltaba que se les atendiera y se le demostrara afecto; que ellos necesitaban saberse amados y protegidos, indicándoles la importancia de su rol de padres, para que sus hijos crezcan en un ambiente sano, afectivo y sociable.

Tabla 4

Valoración del impacto de estrategias didácticas que promueven comportamientos socioafectivos en los estudiantes de preescolar

Acciones/Logros	Reflexión de la Investigadora	Postura de los Teóricos
Para evaluar la aplicación de las estrategias didácticas se partió de los logros obtenidos en cada actividad implementada, en las cuales los estudiantes alcanzaron un cambio de actitud, convirtiéndose en niños social y afectivamente saludables. También se logró que los compañeros de trabajo reflexionaran sobre su práctica para cambiar su proceso formativo, insertando la afectividad como elemento transversal. A los padres les llamó la atención el cambio de conducta de sus hijos, los observaron más seguros, respetuosos y obedientes. Se aprovechó para resaltar la importancia de la familia, para que los niños fortalezcan los aspectos socioafectivos.	Una vez implementadas todas las estrategias planificadas, fue notable el progreso de los niños. A medida que se aplicaba cada una, se observó que los estudiantes eran más seguros, habían desarrollado confianza y autonomía y, elevado su autoestima.	Cedeño y Ochoa (2019) consideran que las estrategias didácticas son acciones planificadas por el docente, con el objetivo de que el estudiante logre la construcción del aprendizaje y alcance los objetivos planteados. Así mismo, Rodrigo y Palacios (2012) consideran que la escuela debe mantener vínculos estrechos con la familia, con relaciones cercanas que les permitan participar en actividades propias de la familia y escuela, para lograr el desarrollo afectivo y social del niño.

4. Discusión

Respecto a la caracterización de los comportamientos afectivos en los estudiantes de preescolar, los resultados indicaron que, al principio, tenían comportamientos inadecuados, como ser dominantes, irrespetuosos e indisciplinados, lo que los llevaba a ser líderes negativos frente a sus compañeros; además, no prestaban atención a las clases ni terminaban las tareas. Estos elementos se vinculan con la investigación realizada por Jiménez (2016), quien concluyó que existen actitudes agresivas dentro del contexto áulico entre los niños y de estos hacia el docente, así como la ausencia de estrategias que favorezcan el buen trato por parte del docente hacia los estudiantes.

Sobre estos últimos señalamientos, es preciso señalar que el desarrollo socioafectivo en los niños parte de los ámbitos familiar y escolar, razón por la cual se requirió confrontar las diferentes posturas teóricas que atienden estos dos aspectos, resultando en la aparición de diferencias entre ellas, como se evidencia en la opinión de González (2002), quien sostiene que la afectividad es considerada como la capacidad de reacción de un sujeto con los estímulos que

provienen del medio externo e interno, cuyas principales manifestaciones son los sentimientos y las emociones, donde la adquisición de la competencia del lenguaje representa un papel clave en el proceso de desarrollo afectivo y social del niño, especialmente cuando ingresa al nivel preescolar, donde necesita expresarse de manera más precisa en su relación con sus compañeros.

Estos planteamientos conllevan expresar que los estudiantes requieren un proceso de enseñanza y aprendizaje que utilice estrategias encaminadas a promover aprendizajes significativos y cambios de conductas a través del fortalecimiento de los aspectos socioafectivos, por lo cual los resultados están en analogía con lo expresado por la Universidad Estatal a Distancia (UNED, 2013), al manifestar que las labores planeadas por el maestro deben tener como propósito, la cimentación del proceso formal educativo orientado y organizado desde procedimientos y técnicas que favorezcan la socioafectividad de los educandos. A la par, los resultados se asemejan a lo planteado por Benítez (2007), quien indica que el proceso

de enseñanza y aprendizaje tiene como propósito, favorecer la formación integral de la personalidad del educando, constituyendo una vía principal para la obtención de conocimientos, patrones de conducta, valores, etc.

En cuanto a la afectividad, los resultados indican que los estudiantes estaban carentes de afecto, porque sus padres no les demostraban amor, estando esto en correspondencia con los planteamientos de González (2002), al considerarla como la capacidad de reacción de un sujeto entre los estímulos que provienen del medio externo o interno, cuyas principales manifestaciones son los sentimientos y las emociones. En este sentido, la adquisición de la competencia del lenguaje desempeña un papel clave en el proceso del desarrollo afectivo y social del niño, debido a que en su ingreso al nivel preescolar logra, a través de éste, expresar sus sentimientos de manera más precisa y, por tanto, de establecer relaciones con otros.

Para el desarrollo socioafectivo de los niños, los resultados indican que las estrategias utilizadas fueron adecuadas, como lo confirma la Secretaría Distrital de Integración Social (2013), al plantear que es imperioso trabajar en los estudiantes el fortalecimiento de la afectividad, en donde además de conocimientos, se procure el desarrollo de niños felices, capaces de establecer relaciones armónicas y positivas con sus demás compañeros.

En cuanto a la relación familia-escuela y desarrollo socioafectivo, los resultados permiten apreciar la gran importancia que tiene la familia en el desarrollo integral de los educandos, lo cual está en analogía con las teorías utilizadas, que fueron pertinentes debido a que constituyen los principales contextos de desarrollo para los niños. Esto concuerda con lo expresado por Rodrigo y Palacios (2012), quienes destacan a la familia como el principal centro de socialización y resaltan el papel no menos importante de la escuela; cuando el niño ingresa a ella, entra en contacto con individuos hasta ese entonces desconocidos; amplía sus relaciones sociales con la presencia de otros adultos diferentes a sus padres y, además, por la presencia de pares. En consonancia, la escuela se convierte en una de las principales fuentes de desarrollo de los niños. Hasta el ingreso a ella, la familia constituye el eje social de su vida, lugar donde

adquieren valores, conocimientos, formación moral y muchas habilidades que les permiten incorporarse a un grupo social.

La implementación de las estrategias didácticas para el fortalecimiento de los comportamientos socioafectivos permitió que la familia y los estudiantes asumieran otros comportamientos, estando esto en relación con la investigación realizado por Ulate (2015), quien abordó la investigación partiendo de los problemas de conducta y emociones que presentan los niños y niñas de preescolar respecto a la resolución de conflictos en el ambiente áulico, desde la óptica de la familia y los docentes, indicando en los resultados que la incidencia de problemas conductuales tiene su origen en la dinámica familiar.

La implementación de las estrategias fue relevante porque se observó un cambio de actitud en los estudiantes; fue evidente que fortalecieron los aspectos socioafectivos, condición que, naturalmente, va a repercutir tanto en la escuela como en la familia. Aunado a esto, los compañeros de trabajo de la investigadora acogieron las estrategias desde buenas perspectivas, manifestando que las tomarían en cuenta para el nuevo año escolar; mostraron inquietud por el funcionamiento de la escuela para familia y estuvieron de acuerdo en que es una herramienta que puede favorecer su trabajo, pues cuando se logra integrar de manera efectiva a la familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos, el trabajo es más productivo. Al mismo tiempo que se pudo impactar a los niños, también se llamó la atención de los padres, pues manifestaron que observaron cambios positivos en ellos: ahora eran más respetuosos, colaboradores y responsables.

5. Conclusiones

Atendiendo a los distintos actores que intervinieron y que le dieron vida al estudio, se puede afirmar que, para el objetivo específico de caracterizar los comportamientos socioafectivos en los estudiantes de preescolar, los resultados indican que éstos presentaban problemas de conducta, carencia de afecto, debilidad en las relaciones interpersonales y despreocupación por adquirir nuevos aprendizajes, lo que

condujo a la docente investigadora a buscar solución a estas situaciones.

En cuanto al objetivo de describir los elementos teóricos de las estrategias didácticas que promueven comportamientos socioafectivos de los estudiantes de preescolar, los resultados indican que fueron asertivas, por cuanto se pudo iluminar el camino a seguir; las teorías están relacionadas plenamente con los resultados encontrados en la ficha descriptiva con base en los comportamientos socioafectivos de los estudiantes.

Al abordar el objetivo de implementar estrategias didácticas que promuevan comportamientos afectivos, los resultados indican que fueron pertinentes: los niños lograron expresar sus emociones y sentimientos, lo que permitió el afianzamiento de las relaciones personales y los valores sociales y, hubo un cambio de actitud ante el proceso de aprendizaje.

Respecto al objetivo de valorar el impacto de las estrategias didácticas, los resultados indican que fueron pertinentes y eficaces, porque se observó un cambio positivo en la actitud de los niños, quienes fortalecieron su autoestima. El impacto se visualizó a través de la escuela y la familia; los docentes manifestaron su deseo de aplicar las estrategias en sus aulas, para modificar el comportamiento de sus estudiantes. Con la ayuda de la Escuela para padres, la familia se involucró en el proceso de aprendizaje y en las relaciones socioafectivas con sus hijos.

6. Recomendaciones

A los rectores:

Impulsar a los docentes a implementar estrategias didácticas que promuevan comportamientos socioafectivos positivos en los estudiantes.

Motivar a los docentes para que la Escuela para la familia que se constituyó en la institución, siga funcionando en la pospandemia.

Motivar a los padres y acudientes a participar activamente en la Escuela para la familia.

A los padres y acudientes:

Estar atentos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos.

Participar activamente en la Escuela para la familia.

Utilizar las enseñanzas adquiridas en la Escuela para la familia, para que sus familias mantengan una sana convivencia.

A los docentes:

Realizar diagnósticos que determinen el comportamiento socioafectivo de los estudiantes de preescolar, para aplicar estrategias didácticas que permitan su desarrollo integral.

Revisar referentes teóricos que refresquen los conocimientos acerca de la importancia de los procesos socioafectivos en los niños de preescolar.

Desarrollar estrategias didácticas que promuevan comportamientos socioafectivos positivos en los estudiantes de preescolar.

7. Conflicto de intereses

Los autores de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses del trabajo presentado.

Referencias

- Acuña-Collado, V. (2016). Familia y escuela: crisis de participación en contextos de vulnerabilidad. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 97(246).
- Antillón, R. (2002). ¿Cómo le hacemos? ...para construir conocimiento a través de la sistematización de la práctica social. <https://redalforja.org.gt/mediateca/wp-content/uploads/2019/02/ANTILLON-Roberto.-Como-le-hacemos.-Para-construir-conocimiento-a-traves-de-la-sistematizacion-de-la-practica-social.pdf>

- Benítez, G. (2007). *El proceso de enseñanza-aprendizaje: el acto didáctico* [Tesis de pregrado, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, España]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8929/Elprocesodeensenanza.pdf>
- Bisquerra, R. (2010). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.
- Brunner, J. y Elacqua, G. (2003). Factores que inciden en una educación efectiva: evidencia internacional. <https://docplayer.es/15672551-Factores-que-inciden-en-una-educacion-efectiva-evidencia-internacional.html>.
- Calderón, K. (2017). *Estrategias didácticas para fortalecer la dimensión socioafectiva a través de la literatura* [Trabajo de Maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. https://repository.uniminuto.edu/jspui/bitstream/10656/7823/1/T.EDI_CalderonParraKarla_2017.pdf
- Calderón, M., González, G., Salazar, P. y Washburn, S. (2012). *Aprendiendo sobre emociones: manual de educación emocional*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, San José, Costa Rica.
- Carrasco, J. (2014). *Una didáctica hoy. Cómo enseñar mejor* (2.ª ed.). Editorial Rialp, S.A.
- Castellano, A. (2012) *El Profesor, principal agente de la motivación* [Trabajo de Maestría, Universidad Internacional de La Rioja]. Archivo digital. <http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/575/castellano%20almudena.pdf?sequence=1>
- Cedeño, A. y Ochoa, M. (2019). *Las estrategias didácticas y su influencia en el aprendizaje significativo de los estudiantes de quinto año de educación general básica de la Unidad Educativa Bilingüe Espíritu Santo "FES" durante el período lectivo 2018-2019* [Trabajo de Grado, Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil]. <http://repositorio.ulvr.edu.ec/bitstream/44000/2630/1/T-ULVR-2430.pdf>
- Cook, T.D. y Reichardt, C.S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (G. Solana, Trad.; 5.ª ed.). Ediciones Morata S.A.
- Da Silva, R. y Calvo, S. (2014). La actividad infantil y el desarrollo emocional en la infancia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(2), 9-30.
- Dugarte, A. (2006). Repensar en la investigación educativa de la nueva era. *Revista de Ciencias de la Educación* (27), 99-108. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2212896>
- EcuRed (2018). *Estrategia Didáctica*. https://www.ecured.cu/Estrategia_Did%C3%A1ctica
- Escudero Muñoz, J.M. (1990). Tendencias actuales en la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica. *Curriculum, Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (2), 3-25.
- Escudero, J. (1987). La investigación acción en el panorama actual de la investigación educativa; Algunas tendencias. *Revista de Innovación e Innovación Educativa*, 3, 5-39.
- Fernández, P. y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández, S. y Rivera, Z. (2009). El paradigma cualitativo y su presencia en las investigaciones de la Bibliotecología y la Ciencia de la Información. *ACIMED*, 20(3), 6-30.
- Fraile, L. y López, H. (2013). Infancia y salud mental pública en España: siglo XX y actualidad. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 33(117), 95-111.
- Fundación Botín. (2015). *De la neurona a la felicidad. Diez propuestas desde la inteligencia emocional*. Fundación Botín.
- Gamboa, M., García, Y. y Beltrán, M. (2013). Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo. *Revista de Investigaciones UNAD*, (12), 4-28.

- García Navarro, E. (2017). *Formación del profesorado en educación emocional: Diseño, aplicación y evaluación* [Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/454728#page=1>
- García, I.C. (2010). *Procesos de adaptación de los niños de temprana edad en la Institución Educativa Mañanita* [Trabajo de Grado, Corporación Universitaria Lasallista, Caldas]. http://repository.lasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/652/1/Procesos_adaptacion.pdf
- González, S.L. (2002). *La realidad afectiva del niño preescolar en el ambiente familiar y su influencia en el aprendizaje intelectual* [Tesis de Maestría, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Universidad Virtual]. <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/628826>
- González, M. y Gomariz, M. (2020). La verbalización de las emociones en educación infantil. *Estudios sobre educación*, (38), 279-302.
- Gordillo, M., Ruiz, M.I., Sánchez, S. y Calzado, Z. (2016). Clima afectivo en el aula: vínculo emocional maestro-alumno. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 195-201.
- Graves, B. (2000). *Discurso político. Teorías del Colonialismo y Postcolonialismo: Deconstrucción*. Brown University.
- Guba, R. y Lincoln, Y. (2002). *Paradigmas en competencia en la investigación científica*. El Colegio de Sonora.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).
- Hernández, L. (2017). La bitácora de registro: un instrumento para recabar información cualitativa. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, (24), 251-271.
- Huayta, L.Y. (2017). *La pedagogía de la afectividad en educación inicial* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Huancavelica, Perú]. Archivo digital. <http://repositorio.unh.edu.pe/bitstream/handle/UNH/1552/T.A.HUAYTA%20VILLAGARAY.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jiménez, A. (2016). *Abordaje de las manifestaciones agresivas de los niños y niñas del aula de preescolar I de la unidad educativa Félix Leonte Olivo* [Tesis de Pregrado, Universidad de Carabobo, Venezuela]. <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/3564/12489.pdf?sequence=4>
- Kurt, L. (1962). *La teoría de campo en las Ciencias Sociales*. Editorial Graó.
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Editorial Trillas.
- Mestre, J.M., Guil, R., Lopes, P.N., Salovey, P. y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3285>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s.f.). Política educativa para la primera infancia. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-133783.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2007). Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia. http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Informe al Congreso de la República*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360118_recurso_3.pdf

- Ocampo, F., Palacio, J. y Gómez, S. (2008). *Tejiendo vínculos, tejiendo sueños, tejiendo vida desde la primera infancia. Cartilla para la promoción de la resiliencia familiar*. <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Bibliografia/Attachments/6>
- Pérez, (1994). *Paradigmas cuantitativo y cualitativo y metodología de la investigación*. <http://eduteka.icesi.edu.co/gp/upload/ed30c96e1724da08bf8c3133bf73c2b3.pdf>
- Pilleux, M. (2001). Estudios Filológicos. *Competencia comunicativa y análisis del discurso*, (36), 143-152.
- Piñero, M. y Rivera, M. (2012). *Investigación cualitativa: orientaciones procedimentales*. Fundein Upel.
- Reguera, L. (2008). *Metodología de la Investigación Lingüística*. Editorial Brujas.
- Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie2912898>
- Rodrigo, M. y Palacios, J. (2012). *Familia y Desarrollo Humano*. Alianza Editorial.
- Rojas, M. (2002). Aprendizaje transformacional en la familia y en la educación. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, 8(1), 189-200.
- Roque, L. (2016). *Estrategias didácticas utilizadas por el docente y el logro de aprendizaje de los estudiantes del nivel inicial de las instituciones educativas comprendidas en el ámbito del distrito de San Juan de Lurigancho durante el año académico 2016* [Tesis de pregrado, Universidad Católica Los Ángeles, Chimbote]. http://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/123456789/3234/ESTRATEGIAS_DIDACTICAS_ROQUE_CARDENAS_LORENZA..pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Secretaría Distrital de Integración Social. (2013). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial*. DVO Universal.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-22.
- Ulate, M. (2011). *Relación entre los problemas de conducta y emocionales que presentan los niños y niñas de preescolar respecto a la resolución de conflictos en el ambiente áulico, desde la óptica de la familia y los docentes del circuito escolar 02 de la Dirección Regional de Occidente* [Tesis de Maestría, Universidad de Costa Rica]. <http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/bitstream/120809/1270/1/Relacion%20entre%20los%20problemas%20de%20conducta%20y%20emocionales.pdf>
- Universidad Estatal a Distancia (UNED). (2013). ¿Qué son las estrategias didácticas? https://www.uned.ac.cr/academica/images/ceced/docs/Estaticos/contenidos_curso_2013.pdf
- Vargas, Z. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista Educación*, 33(1), 155-165.

Contribución:

María Cleofe Córdoba Palacio: Organizadora de los talleres de comprensión lectora, elaboró la introducción, la metodología, los resultados.

Leiden Liseth Márquez Rodríguez: revisión del problema, objetivos conclusiones, recomendaciones y referentes bibliográficos.

Gustavo Adolfo González Roys: revisión de los referentes bibliográficos, conclusiones y recomendaciones y de la aplicación de las normas de citación

Todos los autores participaron en la elaboración del artículo, lo leyeron y aprobaron.

Prácticas pedagógicas de los docentes de tercero y quinto de educación básica, en lenguaje, desde las Pruebas Saber en la Institución Educativa Concentración de Desarrollo Rural de Manaure, Cesar

Antonio Julio Villamizar-Jiménez¹, Oscar Andrés Jiménez-Ordoñez²,
Juan Camilo Castro-Mendoza³

Cómo citar este artículo / To reference this article
/ **Para citar este artículo:** Villamizar-Jiménez, A. J., Jiménez-Ordoñez, O. A. y Castro-Mendoza, J. C. (2021). Prácticas pedagógicas de los docentes de tercero y quinto de educación básica, en lenguaje, desde las Pruebas Saber en la Institución Educativa Concentración de Desarrollo Rural de Manaure, Cesar. *Revista UNIMAR*, 39(2), 147-170. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-2-art7>

Fecha de recepción: 08 de abril de 2021

Fecha de revisión: 25 de mayo de 2021

Fecha de aprobación: 30 de junio de 2021

Resumen

La investigación, desarrollada en cinco etapas, tuvo como objetivo, fortalecer las prácticas pedagógicas docentes en el área de lenguaje, desde los resultados de la Prueba Saber, en el nivel de educación básica primaria de los estudiantes de tercero y quinto grado en la Institución Educativa 'Concentración de Desarrollo Rural' en Manaure, Cesar. El paradigma fue el cualitativo, con un enfoque mixto y, como método, la Investigación Acción. La unidad de trabajo estuvo constituida por 60 estudiantes de tercer grado y 62 de quinto grado. Los instrumentos fueron una entrevista estructurada y un cuestionario. Se concluyó, dar relevancia a los aspectos evaluados en la Prueba Saber, revisar si están incluidos en la planeación curricular y evaluativa del área, generando espacios de reflexión y discusión académica como compromiso institucional, porque aportaron a la comprensión de cómo aprende el estudiante y de cómo se puede crear estrategias pedagógicas y evaluativas que contribuyan al proceso de aprendizaje.

Palabras clave: Prácticas pedagógicas; estrategias didácticas; prácticas de enseñabilidad; Pruebas Saber.



Artículo Resultado de Investigación. Derivada de la investigación titulada: *Prácticas pedagógicas de los docentes de tercero y quinto en lenguaje, desde las Pruebas Saber, en la Institución Educativa Concentración de Desarrollo Rural de Manaure, Cesar*, desarrollada desde el 01 de marzo de 2018 hasta el 31 de marzo de 2019 en el municipio de Manaure – Cesar, Colombia.

¹Magíster en Pedagogía; Especialista en Gerencia de Instituciones Educativas; Licenciado en Administración Educativa. Docente de la Gobernación del Cesar, Secretaría de Educación, Valledupar, Colombia. E-mail: Antonio.julio.villamizar@gmail.com

²Magíster en Pedagogía; Licenciado en Lengua Castellana e Inglés. Docente titular de Institución Educativa Nacional de Codazzi, Valledupar, Colombia. E-mail: oscarandor0804@gmail.com

³Master in teaching English as a foreign language; Licenciado en Lengua Castellana e Inglés; Diplomado en Docencia Universitaria. Docente – asesor proyectos – jurado proyectos, Universidad Mariana. Docente de la Universidad Popular del Cesar. Docente de la IE Bello Horizonte. E-mail: castromendozajuanacamilo@gmail.com

Pedagogical practices of teachers in the third and fifth grades of basic education in language from the Saber tests in the Educational Institution Concentration of Rural Development of Manaure, Cesar

Abstract

The research, developed in five stages, aimed to strengthen the teaching pedagogical practices in the area of language, from the results of the Saber Test, at the level of basic primary education of third and fifth-grade students in the Educational Institution 'Concentration of Rural Development' in Manaure, Cesar. The paradigm was qualitative, with a mixed approach and, as a method, Action Research. The work unit consisted of 60 third-grade students and 62 fifth-grade students. The instruments were a structured interview and a questionnaire. It was concluded that it is important to give relevance to the aspects evaluated in the Saber Test, to check if they are included in the curricular and evaluative planning of the area, for which spaces for reflection and academic discussion should be generated, as an institutional commitment, to understand how the students learn and how to create pedagogical and evaluative strategies that contribute to the learning process.

Keywords: Pedagogical practices; didactic strategies; teachability practices; Saber Tests.

Práticas pedagógicas de professores do terceiro e quinto ano do ensino fundamental em linguagem, das Provas Saber na Instituição Educacional Concentração de Desenvolvimento Rural de Manaure, César

Resumo

A pesquisa, desenvolvida em cinco etapas, teve como objetivo, fortalecer as práticas pedagógicas docentes na área de linguagem, a partir dos resultados das Provas Saber, no nível do ensino fundamental básico de alunos de terceiro e quinto ano em Instituição de Ensino 'Concentração de Desenvolvimento Rural' em Manaure, Cesar. O paradigma foi qualitativo, com abordagem mista e, como método, a Pesquisa-Ação. A unidade de trabalho consistia em 60 alunos da terceira série e 62 alunos da quinta série. Os instrumentos foram uma entrevista estruturada e um questionário. Concluiu-se que é importante dar relevância aos aspectos avaliados na Prova Saber, para verificar se estão inseridos no planejamento

curricular e avaliativo da área, para o qual deve ser gerado um espaço de reflexão e discussão acadêmica, como compromisso institucional, em compreender como os alunos aprendem e como criar estratégias pedagógicas e avaliativas que contribuam para o processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas; estratégias didáticas; práticas de ensino; Provas Saber.

1. Introducción

Esta investigación indagó sobre las prácticas pedagógicas de los docentes y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes de 3º y 5º grado de Básica en la Institución Educativa (IE) 'Concentración de Desarrollo Rural' (CDR), en el municipio de Manaure, en el área de Lenguaje, estudiadas, analizadas o vistas desde los resultados de las Pruebas Saber 3º y 5º, porque en la localidad, por razones históricas, socioculturales, económicas y políticas, es común o se permite que sus niños y niñas accedan a la escuela, sin importar su extraedad, porque la economía familiar depende de las labores agropecuarias y ellos deben participar del trabajo colectivo que asegura su sustento alimenticio y existencial. Se encontró niños en extra edad en todos los grados de la institución, especialmente en 3º y 5º.

El objeto de la investigación tiene sustento en los resultados de la Prueba Saber de los grados 3º y 5º de la CDR y la práctica pedagógica de sus docentes, cuyos escolares provienen de familias dedicadas al cultivo del campo, consideradas sin razones científicas, familias disfuncionales (caracterización realizada por la Institución). Por su parte, los investigadores perciben la disfuncionalidad familiar, como el hecho de que éstas tienen a los abuelos y las madres cabeza de familia, como los responsables del núcleo familiar o, porque son los abuelos los responsables de la atención y cuidadores de los estudiantes matriculados en la institución; en otras familias, los niños están bajo la tutela de un pariente mayor, porque sus padres los enviaron al cuidado de esos familiares; aunado a esto, se percibió la presencia de la huella que dejó la violencia armada, ya en cabeza de grupos ilegales o de quienes se decían defensores de la Patria y, en otros casos, azotados por la delincuencia común o por los

espíritus armados, por no tener solución a sus necesidades básicas y, por la falta de empleo.

En el tiempo transcurrido en los años escolares de 2016, 2017 y 2018 se evidenció falencias en los aprendizajes referidos a las competencias lectoras y escritoras; además, el vocabulario es escaso para lograr una efectiva participación oral y escrita, producto de las carencias de las competencias que les permitan identificar la información plasmada en los textos implícitos o explícitos, indicando que, a su edad se les dificulta expresar sus dudas sobre las temáticas recreadas en el aula.

Los bajos promedios obtenidos han sido preocupación constante de los diferentes entes gubernamentales que han hecho esfuerzos en fomentar estrategias de mejoramiento que, si bien están diseñadas acorde a las necesidades y deficiencias encontradas, no han logrado aún mostrar avances significativos. Cabe resaltar que, desde el año 2011, el gobierno colombiano ha ahondado en esfuerzos en busca de mejorar los desempeños de los estudiantes en las Pruebas Saber 3º y 5º; inicialmente, se ha considerado que las falencias o debilidades vienen desde los grados inferiores; por esta razón, se implementó el programa para la transformación de la calidad educativa 'Todos a Aprender' (PTA).

De igual manera, como apoyo para mejorar los aprendizajes de los alumnos colombianos, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2019), tuvo como objetivo fundamental, fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual) de estudiantes de educación preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento de la escuela

como espacio fundamental para la formación de lectores y escritores y, del reconocimiento del papel de las familias en estos procesos, mediante el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE).

Bajo estos planteamientos, surge el siguiente interrogante: ¿Cómo fortalecer las prácticas pedagógicas en el área de lenguaje desde los resultados de la Prueba Saber en el nivel de educación básica primaria de los estudiantes de tercero y quinto grado en la Institución Educativa Concentración de Desarrollo Rural en Manaure, Cesar? Que, a su vez, generó otras preguntas:

- ¿Qué acciones o métodos son adecuados para mejorar las prácticas pedagógicas y didácticas de los docentes de tercero y quinto grado en el área de lenguaje, que sean apropiadas para los propósitos formativos propuestos por el MEN y las competencias evaluadas por las Pruebas Saber?
- ¿Cómo se caracteriza la interacción docente-estudiante de tercero y quinto grado en las actividades pedagógicas y didácticas en el área de lenguaje, no solo para analizar las competencias que evalúan las Pruebas Saber, sino todas las que ayudan a un desarrollo integral?
- ¿Qué estrategias pedagógicas permiten fortalecer las prácticas docentes en tercero y quinto grado en el área de lenguaje, para mejorar el aprendizaje de los estudiantes en su contexto?

Para dar respuesta a lo anterior, se planteó como objetivo general, fortalecer las prácticas pedagógicas en el área de lenguaje desde los resultados de la Prueba Saber en el nivel de educación básica primaria de los estudiantes de tercero y quinto grado. Y como específicos,

- Analizar la incidencia de las prácticas pedagógicas docentes en el área de lenguaje desde lo propuesto por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES- (Castillo Ballén, Triana, Duarte Agudelo, Pérez Abril y Lemus Espinosa, 2007) para los grados tercero y quinto.
- Conocer la interacción docente-estudiantes de tercero y quinto grado en

las actividades pedagógicas y didácticas en el área de lenguaje.

- Establecer estrategias pedagógicas que permitan el fortalecimiento de las prácticas docentes de lenguaje de tercero y quinto grado.

Encontrar las causas que generan bajo rendimiento académico en todos los estudiantes es, de por sí, un compromiso no solo estatal, sino también una obligatoriedad institucional que significa dar relevancia a la dignidad de ser humano de los niños, niñas y adolescentes domiciliados en la zona rural de Manaure, Cesar, estudiantes que comienzan a desarrollar la capacidad de proponer cambios en los estilos de enseñabilidad de sus docentes, a través de la conversación diaria (Salcedo y Ortiz, 2017). Generalmente, los estudiantes se conforman con los procesos de recreación del conocimiento que proponen sus maestros, aceptando la monotonía en los procesos de enseñabilidad, al no proponer cambios de escenarios de aprendizaje; siempre la misma forma discursiva, sin diálogo; el profesor habla y emite órdenes, ocasionando timidez en ellos, negándose a la aventura de tomar iniciativas y actitudes de cambio mental, actitudinal y procedimental, con poca coherencia en sus argumentaciones.

Se requiere mayor motivación del docente, para lograr que afloren en los niños, sus actitudes y aptitudes hacia el estudio, con el fin de evitar el fracaso escolar. Con nuevas estrategias pedagógicas, a partir del Modelo/ Enfoque Humanista u otro, podría mejorar el proceso de aprendizaje, desarrollando mejores prácticas de enseñabilidad, como parte de su compromiso y conseguir así, una activa participación de apoyo psicosocial y afectivo de sus padres y demás familiares.

Para tener una percepción clara sobre los estudios realizados a las prácticas docentes y su influencia sobre los aprendizajes de los estudiantes, se recurrió a las evaluaciones educativas realizadas por el ICFES (2007), mediante la aplicación de las pruebas de competencias en las áreas fundamentales y cómo se ve reflejada la influencia de los docentes en los resultados de esas pruebas, considerando los aspectos relativos al área de

lenguaje; se realizó un escrutinio minucioso sobre los aportes investigativos que se ha elaborado con respecto a este tema, entre los cuales sobresalen, a nivel internacional, nacional y local, los siguientes:

En el ámbito internacional, se tuvo en cuenta la investigación desarrollada por Montoya (2013), que tuvo como objetivo, describir las condiciones de trabajo y explorar las sensaciones y percepciones de las condiciones actuales que tienen los docentes de básica y media asignados a dos escuelas del Estado de México. La autora aborda de forma puntual el tema principal sobre el contexto de la enseñanza y el contexto social que afronta el sistema educativo.

El poco acompañamiento de los padres a los estudiantes, el desinterés de estos para el desarrollo académico, la falta de recursos materiales, la sobrecarga de tareas y el exceso de trabajo, la deficiencia en la infraestructura de las escuelas, son los principales factores que influyen en la calidad educativa, pero resalta que el acompañamiento de entes institucionales motiva a los docentes a fortalecer su labor, pese a las dificultades que ellos expresan.

En el ámbito nacional, resalta el estudio realizado por Martín (2015), quien logró establecer y caracterizar las relaciones y las diferentes tensiones que existen entre las pruebas Saber de Lenguaje y las prácticas evaluativas de los profesores de la Básica Primaria. Estructuró un informe bien detallado que abarca todo el proceso. En términos generales, tomó como punto inicial, la Política Educativa Estatal y la relación o influencia que tiene con las evaluaciones de calidad en el proceso de globalización neoliberal, resaltando que las pruebas nacionales e internacionales estandarizadas se han convertido en instrumentos a los que se da importancia al momento de definir la calidad de los establecimientos educativos.

En Colombia, a través de la implementación de la Prueba Saber que implementa el ICFES, en lo concerniente a la evaluación, en todos los aspectos se tiene en cuenta los resultados que miden el nivel de cada institución, con el Índice Sintético de Calidad (ICSE), para establecer una posición con respecto a los demás centros

educativos que, a la postre, ante los ojos de muchas personas, tienen un sentido más político y económico con respecto a las pruebas internas de cada institución, que buscan fortalecer los aprendizajes de los estudiantes. A partir de los resultados obtenidos por cada institución, se establece unos incentivos y premios a los que alcancen buenos resultados en la prueba.

El desarrollo de los antecedentes permitió reconocer, de alguna manera, las tendencias sobre el tema a investigar, destacando en primer lugar, la descripción de las condiciones de trabajo y, explorar las sensaciones y percepciones de las condiciones actuales que tienen los docentes en el proceso de enseñanza y el contexto social que afronta el sistema educativo. Se puede apreciar que la mayoría de investigadores aludieron a las estrategias y secuencias didácticas como una forma de aprendizaje coherente y concordante, en la búsqueda de mejorar los aprendizajes desde la práctica pedagógica. No obstante, una tendencia que resaltó en la revisión de antecedentes fue, fortalecer las prácticas de los docentes y guiar los aprendizajes de los estudiantes; pero, a su vez, abrió la posibilidad de poder hacer un trabajo formativo y continuo para todos los agentes educativos, al garantizar una educación de calidad para todos, donde la pertinencia y la eficacia del trabajo docente ponen en cuestionamiento, su formación y las condiciones del ejercicio de su labor.

Se puede decir, con base en los referentes teóricos sobre la práctica pedagógica que, el ejercicio que se lleva en los escenarios de las escuelas no está solo enmarcado en las acciones a desarrollarse, sino que esta acción va acompañada de procesos pedagógicos y didácticos. Tocando un poco la realidad educativa del país, es relevante mencionar que el acto del ejercicio pedagógico o práctica educativa está llamado a establecer como mecanismo de seguimiento y evaluación, la reflexión de las prácticas pedagógicas, ya que este mecanismo ayudaría a encontrar de manera efectiva las dificultades más recurrentes presentadas en el desarrollo de las clases. En Colombia, se concibe el modelo de ciudadano que requiere el país, a partir de la decisión que adoptó el constituyente primario en la Asamblea Nacional Constituyente que expidió de Carta Superior

de los colombianos o, Constitución Política de 1991 (artículos 1, 2, 7, 13, 16, 20, 26, 27, 43, 44, 45, 67 y 68, entre otros).

Las prácticas pedagógicas, según Ramírez (2010), centran todas sus acciones en el desarrollo humano, como valor y preocupación principal, además del respeto e igualdad para todos los colombianos, de acuerdo con el libre desarrollo de la personalidad y, a partir de la diversidad étnica y de la pluriculturalidad, producto de las relaciones entre los diversos grupos poblacionales que habitan el país, con el fin de lograr el desarrollo del conocimiento, modelo que continúa expresando sus principales características: (a) Emplea técnicas de aprendizaje que se basan en experiencias; (b) Los procesos de aprendizaje están centrados en la relación; (c) Los participantes, en su papel de profesores, deben ser sensibles, empáticos, abiertos, confiables y útiles. En este modelo/enfoque, el alumno es el epicentro y sobre él giran todos los procesos de enseñanza y aprendizaje; se lo considera como ser individual, único y diferente a los demás; tiene iniciativa y necesidades personales de crecer y, es capaz de actuar con determinación.

Aunado a esto, Freire (1998) planteó que las prácticas pedagógicas deben conducir al personal docente a reflexionar sobre los saberes requeridos que éstas conllevan; que comprendan su papel en calidad de agentes de cambio social y que, independientemente de su opción política, tengan claro que su labor debe estar en procurar que sus estudiantes alcancen la autonomía para el aprendizaje, lo cual considera posible, si desarrollan su labor en el marco de un modelo educativo dialógico, horizontal, donde se suprima el autoritarismo, el verticalismo y la educación bancaria, y tengan consciencia del carácter dialéctico de su relación con el alumnado. Además, quien ejerce la docencia debe saber que participa en el acto educativo con conocimiento de causa, por lo que es la persona más capacitada para darle sentido y dirección; solo así podrá contribuir a que sus discentes logren autonomía, criticidad, concienciación, libertad y ética y, sobre todo, capacidad de tomar decisiones y asumir sus consecuencias.

Para Zuluaga (1999), la práctica pedagógica es asumida como una noción metodológica

diferente de aquello que acontece en el salón de clase; de aquello que hace cotidianamente el maestro. La práctica pedagógica, como práctica discursiva, está constituida por "el triángulo Institución (escuela), Sujeto (el maestro) y Discurso (saber pedagógico), triángulo que no es inmóvil y, por el contrario, posee su propia historicidad: de ahí que se hable de la <historia de la práctica pedagógica>" (p. 120).

Al abordar las estrategias de enseñanza y aprendizaje, es importante resaltar los aportes de Riascos (2019), quien consideró el componente, como uno de los elementos principales en esta investigación, de tal modo que permitió escrudinar en la reflexión pedagógica de la enseñanza y el aprendizaje en el área de lenguaje, como se ha propuesto en el método de investigación acción pedagógica de Restrepo (2002).

Las concepciones planteadas sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje, son acordes a la reflexión permanente por parte de los docentes, para identificar las debilidades y fortalezas del proceso formativo. Se señala que el término 'estrategia', conllevó comprenderla desde las distintas pautas planificadas por el docente a través del dominio del saber específico y el saber pedagógico desde las prácticas pedagógicas de los educadores de tercero y quinto grado en Lenguaje, desde las Pruebas Saber. Éstas lograron su consolidación como tácticas o maniobras que son pensadas anticipadamente para que todo salga bien en el proceso de enseñanza y aprendizaje; dicho esto, las estrategias son producto de una planificación que exige creatividad en el docente, para lograr los propósitos que se propone, de forma secuencial, sistematizada y organizada, en espacios concretos.

Se podría decir que la estrategia es amplia en su contenido, porque genera pautas para proceder en el aula de clases de forma general, pero se apoya de las técnicas, para concretizar las acciones del maestro y el estudiante; la estrategia comprende directrices generales que orientan al maestro en sus buenas prácticas pedagógicas y, a su vez, es dependiente del discurso pedagógico que se maneje y las intenciones de formación de la educación; de acuerdo con las pautas generales, el maestro puede identificar qué recursos necesita para

la intervención en el aula de clases, así como también, puede reconocer el rol que debe asumir.

Para acercarse a las estrategias apropiadas de enseñanza y aprendizaje de la lectura crítica, se requiere "un conjunto interrelacionado de funciones y recursos, capaces de generar esquemas de actuación que hacen posible que el alumno se enfrente de una manera más eficaz a situaciones generales y específicas de su aprendizaje" (González, 2003, p. 3).

Dos categorías son mencionadas con regularidad en este apartado: enseñanza y aprendizaje, por lo que definir las estrategias específicas para cada una es de vital importancia para el proceso de formación de los estudiantes y el mejoramiento de la práctica pedagógica. En ese sentido, la primera clase fue dirigida a los maestros, desde el momento de la planificación, donde se señala acciones para que el estudiante apropie los conocimientos. La puesta en práctica del quehacer educativo implica tener pleno dominio del contenido; en este sentido y de manera más amplia, ser profesional y estar siempre actualizado, con la capacidad cognoscitiva desarrollada para trabajar con las diversas fuentes del conocimiento, procesar la información y asumirla con sentido, responsablemente, con relación al contenido de la ciencia que explica, para convertirla en contenido de enseñanza para el desempeño de forma positiva, colocando en juego todo su ser; esto provoca al docente, estudiar y reflexionar sobre la cotidianidad y la forma de intervenir los conceptos teóricos.

Según Parra (2003), la relevancia que tiene la clase y el uso de estrategias con un sentido significativo para los estudiantes, convierte al docente en un vehículo dentro del aula que logra articular elementos pragmáticos en su planeación, teniendo en cuenta, el uso apropiado del tiempo de las explicaciones, la construcción de saberes y las clases autónomas. Lo que es más importante en el ejercicio de enseñar, es que las estrategias sean eficaces y optimicen las habilidades de los educandos. En efecto, "deben ser funcionales y significativas, que lleven a incrementar el rendimiento en las tareas previstas, con una cantidad razonable de tiempo y esfuerzo" (p. 8).

Una de las prioridades más significativa en las estrategias de enseñanza es que el maestro sea capaz de elaborar situaciones comprensibles, ya que de estas estrategias depende el éxito en el desarrollo de las actividades enfocadas a los estudiantes; estas diversas actividades deben ser lo suficientemente claras para que se alcance a dimensionar los beneficios del conocimiento; el docente debe elaborar pasos sencillos para lograr captar la atención y el interés frente a la temática que se aborda, como también, ser hábil para identificar qué momento es el más apropiado, para intervenir con lo que ha planificado.

Parra (2003) también afirma que las estrategias deben ser construidas en sentido pragmático, debido a que en los estudiantes debe generar soluciones a situaciones que se les presente dentro de la apropiación de saberes; si en realidad no son útiles ni significativas, pasan a un segundo plano porque pierden credibilidad y el sentido por hacerlas; se estaría llegando al punto donde éstos hacen las acciones propuestas, solamente por cumplir.

Hablar de estrategias de aprendizaje es concretar la manera de cómo se da el conocimiento en el ser humano. Según Ortiz (2014), "no es posible concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje sin que se estimule la creatividad de los estudiantes, la participación activa de los conocimientos, la mayor ejercitación en el aprendizaje autónomo y, el enfoque curricular por competencias" (p. 11); propone que los conocimientos adquiridos en el transcurso de nuestras vidas son transformados para nuestro contexto, modificados y transmitidos en generación, cumpliendo un ciclo de trasmisión y transformación; define que, en el aprendizaje no solo es importante lo que se aprende, sino cómo se aprende; quien aprende, construye activamente nuevos significados.

Ahora bien, respecto a la competencia comunicativa, Chomsky (1999) describe en su teoría lingüística, su definición del hablante oyente ideal y explica la competencia, como el conocimiento que el hablante tiene de su lengua. Posteriormente, Hymes y Gómez Bernal (1996) realizan una serie de apuntes críticos frente a los postulados de Chomsky, cuando se refieren a la competencia y actuación lingüística como modelo de entendimiento

para los fenómenos del lenguaje; enuncian la competencia comunicativa, con el propósito de visibilizar el impacto de factores socioculturales dentro de las diversas situaciones de formación e interacción social involucradas con esos fenómenos.

La competencia comunicativa acoge la influencia recíproca entre los distintos niveles de la lengua, ya que lo que ocurre con la semántica puede afectar la sintaxis o la fonología; no obstante, el nivel pragmático puede llegar a controlar la actuación en la medida en que refleja las reglas de uso en situaciones reales. Hymes y Gómez Bernal (1996) agregan: "Al hablar de la competencia, es muy importante evitar la separación de los factores cognoscitivos de los afectivos y volitivos" (p. 14); y generan un postulado en el que se cuestiona sobre la relación entre conocimiento y competencia, la cual se resuelve así: "La competencia depende del conocimiento (tácito) y del uso (habilidad para este). El conocimiento es, por consiguiente, diferente de la competencia (ya que es parte de esta) y de la posibilidad sistemática (cuya relación es un asunto empírico)" (p. 14).

Hymes y Gómez Bernal (1996) y Chomsky (1999) constituyen el referente obligado cuando de competencias del lenguaje se trata. Éste puede notarse en la fundamentación que ha acompañado la propuesta de evaluación del ICFES a partir del año 2000; sin embargo, dentro de las últimas transformaciones de la prueba se observa que, manteniendo el eje referido, se ha avanzado en "la incorporación de fundamentos conceptuales relacionados con el análisis del discurso, la sociolingüística, la psicolingüística, la texto lingüística, la semiótica y la teoría de la recepción" (ICFES, 2007, p. 21), con lo cual se ha llegado a establecer una definición renovada para el ICFES sobre lo que significa la competencia comunicativa, y que se plantea para en 2007 en los siguientes términos: "Conjunto de procesos y conocimientos: lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos, pragmáticos y discursivos que el lector/escritor/ oyente/ hablante pone en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto comunicativo y al grado de formalización requerido" (p. 22).

La valoración sobre la competencia comunicativa se realiza por la vía de:

la comprensión y producción de textos, alejándose de la perspectiva centrada en compendios de contenidos gramaticales con carácter memorístico y descontextualizado, ubicándose en una apuesta por el uso del lenguaje en situaciones de interacción, condicionadas por fenómenos pragmáticos propios de contextos particulares, lo cual redundará en la resolución de situaciones problemáticas por medio de la autonomía y de reflexiones razonadas y críticas. (Castillo, 2004, pp. 69-70)

Basándose en estos postulados, las teorías en las cuales nos fundamentaremos o tendrán mayor relevancia en esta investigación, son: la teoría humanista, el enfoque socio cultural de Vygotsky, el paradigma del desarrollo evolutivo de Jean Piaget, la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, la tendencia pedagógica del aprendizaje por descubrimiento de Jerome Bruner y las tipologías de aprendizaje de Gagne, entre otras.

2. Metodología

Para la ejecución de esta investigación se tomó en cuenta el paradigma postpositivista, que permitió hacer una caracterización de los procesos que son objeto de estudio; para ello, se utilizó algunos aspectos del método cuantitativo, que la situaron en la perspectiva del pluralismo metodológico, según lo plantean Cook y Reichardt (2005), quienes hacen un acercamiento sobre las ventajas potenciales del empleo conjunto de los métodos cualitativos y cuantitativos en tres etapas: en primer lugar, la investigación evaluativa tiene por lo común, propósitos múltiples que han de ser atendidos bajo las condiciones más exigentes.

Además de lo anterior, para cumplir con lo planteado y generar un impacto investigativo, esta investigación se fundamentó dentro del enfoque mixto. Ruiz (2013) considera las características de los enfoques cuantitativo y cualitativo; atribuye al primero, la posibilidad de utilizar la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación, probar hipótesis establecidas previamente y confiar en la medición numérica, el conteo y la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población.

Al enfoque cualitativo le reconoce su posible utilización para descubrir y refinar preguntas de investigación y su basamento en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones, así como su flexibilidad.

Luego de declarar las bondades y limitaciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, Ruiz concluye que el enfoque mixto es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en una misma investigación o una serie de investigaciones, para responder a un planteamiento, y justifica la utilización de este enfoque en su estudio, considerando que ambos métodos se entremezclan en la mayoría de sus etapas, por lo que es conveniente combinarlos para obtener información que permita la triangulación, como forma de encontrar diferentes caminos y obtener una comprensión e interpretación lo más amplia posible del fenómeno en estudio.

En ese mismo sentido, López (2013) planteó que “el aprendizaje se realiza a través de conocimientos previos; sin embargo, aprender algo, no significa quedarse encerrado en la tradición; ésta trasciende cuando se produce el auténtico aprendizaje” (p. 85). Este planteamiento permitió tomar una postura subjetiva para determinar cómo se da la interacción pedagógica en los procesos didácticos de los aprendizajes de los estudiantes y cómo influyó la formación en los resultados de las Pruebas Saber.

El proceso metodológico concebido fue la Investigación Acción (IA), como un método que explora cómo son desarrollados los procesos de re-creación del conocimiento (enseñanza y aprendizaje); además, se describe las actitudes y aptitudes tanto de estudiantes como de docentes en esos procesos, a través de las evaluaciones que realizaron los segundos; se valoró los avances de los educandos al aplicar las diferentes estrategias comunicativas con que se aborda la práctica pedagógica en los componentes de Lenguaje. Como en toda investigación, se definió el objeto de estudio y la población de la cual se obtuvo las informaciones necesarias para llevar a cabo el estudio. Con lo expuesto, se hizo una caracterización del objeto de estudio desde el contexto poblacional y educativo del municipio de Manaure.

Este método de investigación permitió el diseño y la implementación de estrategias didácticas que proporcionaron herramientas adecuadas en tratar de subsanar las debilidades en el área específica de esta investigación, con el fin de conocer: i) la influencia de los docentes (su formación e idoneidad) en el aprendizaje de los escolares en el área de Lengua Castellana, visto desde los resultados de la Prueba Saber; ii) cómo se realiza y cuáles son los insumos de la planeación del área y del Plan de Clases; iii) qué tan pertinentes son los propósitos pedagógicos y disciplinares en el área de lenguaje; iv) determinar cómo se desarrolla la interacción pedagógica y didáctica en el aula de clases; v) identificar el clima escolar en el aula de clases: cómo se realiza la interacción docente-estudiante a partir de la caracterización del contexto. Todo ello permitió el conocimiento profundo del problema de investigación objeto de estudio, y encontró alternativas o estrategias que permitieron mejorar los aprendizajes de los estudiantes y el proceso de enseñabilidad de los docentes.

Lo que se ha manifestado, hizo un llamado urgente a los docentes, para que logren hacer una autorreflexión didáctica y no dejen en el camino las falencias que se presentan en el momento de recrear los conocimientos en el aula de clases; esto implica que es necesario apoyarse de los pares y, de una manera crítica y constructiva, reconocer las debilidades y fortalezas de la práctica pedagógica. Aunque el propósito del estudio fue resolver problemas prácticos y urgentes, para ello los investigadores asumieron el papel de agentes de cambio, en conjunto con las personas hacia las cuales iban dirigidas las propuestas de intervención; para esos momentos, ya se vislumbraba ciertos rasgos característicos de la IA, como el conocimiento, la intervención, la mejora y la colaboración.

En esta investigación fue necesario tener presentes los conceptos y herramientas de la investigación cualitativa, que permitió hacer una caracterización objetiva a la unidad de análisis y de todos los procesos desarrollados que fueron objeto de estudio. Además, el desarrollo de la unidad de trabajo se llevó a cabo con las herramientas y criterios que los investigadores vieron viable. Por consiguiente, se tomó como

unidad de análisis, a los docentes y estudiantes de la organización educativa Concentración de Desarrollo Rural (CDR) de los grados 3º y 5º de Básica Primaria de las sedes anexas Nuestra Señora del Carmen y Juan XXIII.

En esta investigación fueron desarrolladas diferentes técnicas de recolección de información, que facilitaron el proceso de análisis y comprensión de los objetivos propuestos. Este proceso se inscribió en el marco de un método mixto. Se utilizó como instrumentos, las entrevistas estructuradas, observaciones, cuestionario y recolección documental. Estas técnicas e instrumentos facilitaron hallar posibles soluciones a los problemas que se encontró en el proceso. En lo cuantitativo, se utilizó datos bajo la estadística descriptiva y diferencial, como son los informes académicos por periodos del año escolar que están cursando los estudiantes, los resultados de los estudiantes de 3º y 5º en las Pruebas Saber 2015, 2016 y 2017, y los datos cuantitativos basados en operaciones analíticas descriptivas, clasificación y ordenación de los alumnos por resultados académicos, uso de gráficos comparativos por periodos y áreas.

Debido al enfoque, se utilizó la entrevista estructurada, herramienta que, por sus connotaciones cualitativas, permitió hacer una lectura completa del contexto donde se llevó a cabo la dinámica de las clases; para esto se tuvo en cuenta que este tipo de herramienta permitió que el entrevistador analizara los cuatro criterios importantes: competencia académica, competencia en el trabajo en equipo, competencia en la gestión administrativa y financiera y, competencia para el desarrollo de habilidades comunitarias, que hicieron posible evidenciar la manera como se dio la interacción de la clase en los grados 3º y 5º, aspectos que fueron el contexto de la práctica educativa y pedagógica del docente.

Otro instrumento utilizado fue la observación, con la cual se evidenció la situación que se vivió en cada momento del desarrollo de la clase, realizándose de manera presencial, tomando un papel de espectadores pasivos, pero dándoles importancia a los procesos desarrollados por los docentes. La forma de involucrarse en la observación fue mediante la reconstrucción de la clase, teniendo en cuenta categorías

definidas previamente y sin descuidar el planteamiento de la investigación. También se utilizó el cuestionario, con el fin de encontrar una búsqueda sistemática de la información que se requiere; para esta investigación, se optó por este instrumento.

3. Resultados

En cuanto a la incidencia de las prácticas de los docentes de 3º y 5º grado en el área de lenguaje desde lo propuesto por las Pruebas Saber, deconstrucción (reflexión-diagnóstico y aplicación), en este aparte valió la pena profundizar en el caso específico de las dos IE anexas a la CDR que son objeto de estudio; se encontró docentes de primaria que enseñan matemáticas y las demás asignaturas, cuya formación profesional no pertenece a su área de desempeño, licenciados en educación básica primaria sin ningún énfasis, licenciados en administración educativa, entre otras. Para entender los procesos empleados, la IE Juan XXIII fue identificada con la letra A y la IE Nuestra Señora del Carmen, con la letra B; la formación académica de los docentes, presentada en la encuesta está en la Tabla 1.

Tabla 1
Formación de los docentes A y B

Nivel de formación	Nº docentes A	Nº docentes B
Normalista superior o tecnológico	1	2
Licenciado	0	1
Licenciado con especialización	5	2
Profesional no licenciado	0	0
Magíster	0	2
Doctor	0	0
Total	6	7

La Tabla 1 mostró la caracterización de la unidad de análisis, conformada por trece docentes pertenecientes a los dos IE, indicando que en la IE A, hay cinco docentes con estudios en especializaciones afines en el área de desempeño y un solo docente normalista superior. En la IE B, el máximo estudio realizado

llega a dos docentes con estudios en maestrías y dos con estudios en especializaciones afines a su área de desempeño. Además, en esta misma institución hay dos docentes que son normalistas, en edades entre los 35 y los 42 años, lo que quiere decir que no han adelantado estudios que tengan relación directa con la didáctica y la pedagogía, hecho que se verá reflejado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

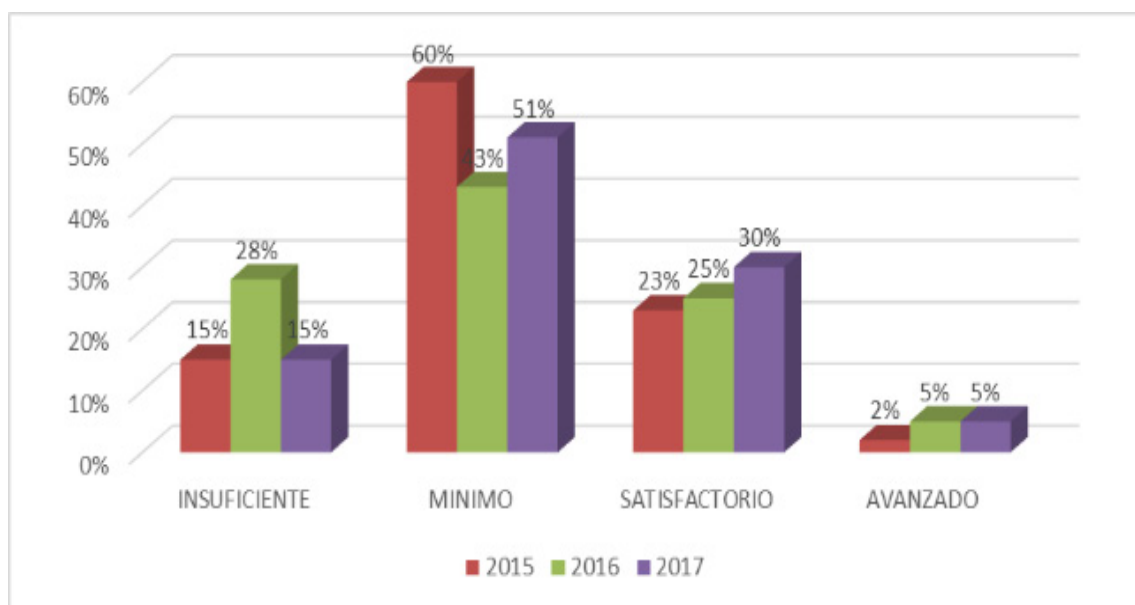
Teniendo en cuenta la anterior caracterización de los docentes, se analizó el reporte histórico de comparación entre los años 2015 - 2016 - 2017 de los resultados de la Prueba Saber presentado por el ICFES, enfatizando en los grados de 3º y 5º, donde los estudiantes obtuvieron un rendimiento menor a lo esperado, lo que condujo a las IE a diseñar un objetivo que permitiera verificar las competencias y aprendizajes en el área de lenguaje, con el fin de fortalecer acciones pedagógicas pertinentes, para el mejoramiento de los aprendizajes que necesitan especial atención.

Para tener claridad respecto a la Prueba Saber en los grados de 3º y 5º de básica, se evaluó las competencias comunicativas lectora y escritora, a partir de tres componentes transversales: semántico, sintáctico y pragmático. Los textos seleccionados para la prueba respondieron a los criterios: pertinencia temática con la edad y el grado del estudiante; complejidad sintáctica y estilística; vocabulario y saberes previos del estudiante.

En cuanto a la competencia escritora, la prueba solo buscó indagar la producción escrita de textos. En el grado 5º de ambas sedes el consolidado de resultados se estableció como uno, por IE principal, la CDR. Al realizar la planeación curricular por áreas y el debido plan de mejoramiento para cada área de desempeño, es importante observar aspectos como el análisis de los siguientes resultados y la reflexión acerca de los mismos.

Figura 1

Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en lenguaje, 5º grado



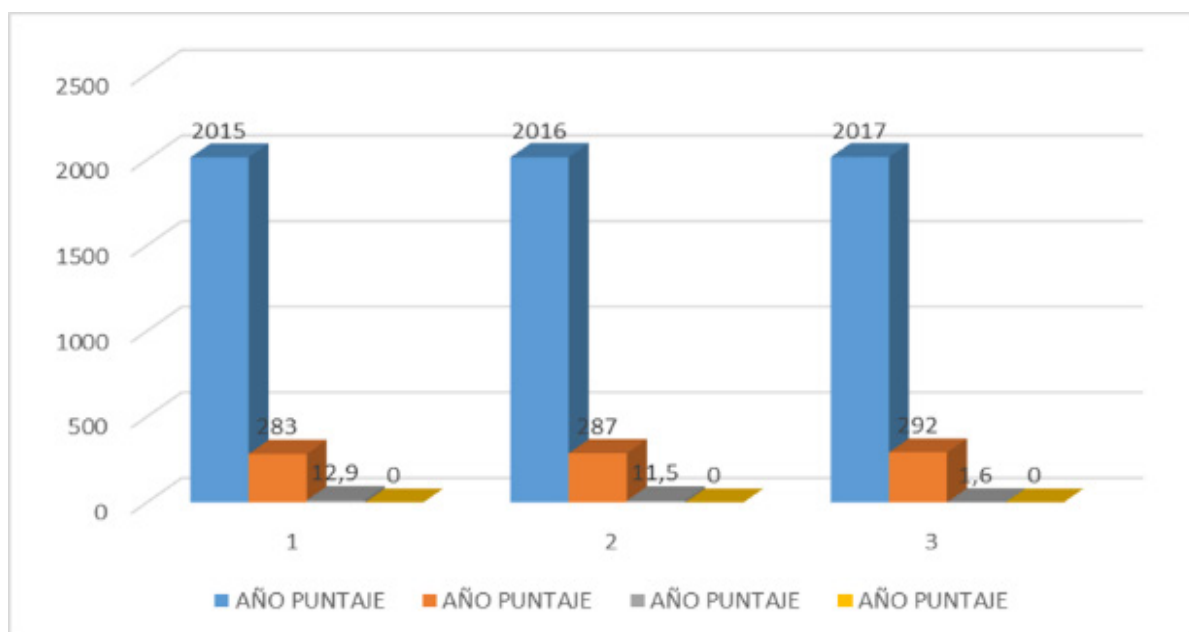
Fuente: ICFES (2018).

Ahora bien, fue necesario observar la variante de los puntajes promedio que arrojó el consolidado en el análisis y la descripción de datos, de manera detallada para cada una de las gráficas, correspondiente a cada grado objeto de esta investigación. Se prosigue en el desarrollo de la crítica educativa, engrane donde se fortaleció esa relación triádica que, en esencia, marca la ruta de cualquier IE.

Según el consolidado de las pruebas en el área de lenguaje, 32 estudiantes del grado 5º fueron evaluados para el año 2015; para 2016, el número de estudiantes aumentó a 40, lo cual significa un aumento de solo ocho estudiantes; para 2017 el aumento fue significativo, con un total de 61 estudiantes que presentaron la prueba. Observemos la siguiente comparación de porcentajes según los puntajes promedio.

Figura 2

Comparación de los puntajes promedio y los márgenes de estimación por año en lenguaje



Fuente: ICFES (2018).

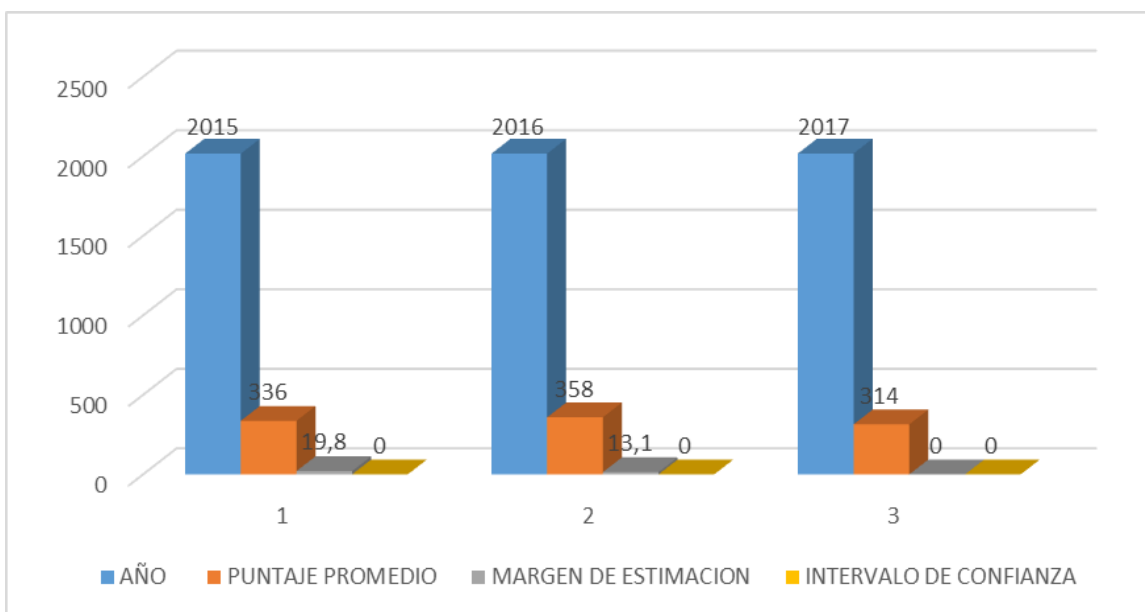
En los resultados de la Figura 2, estadísticamente, las diferencias no tienen mayor relevancia entre el promedio de los años 2015, 2016 y 2017 pero, es necesario observar que la desviación estándar (DE) es 67; esto quiere decir que, aproximadamente, el 68 % de los estudiantes obtuvieron resultados entre 233. El mayor porcentaje de preguntas de la prueba se enfocó en el componente semántico. En contraste, las pruebas institucionales buscaron evaluar el nivel de comprensión que alcanzaron los estudiantes en cuanto a los conceptos fundamentales trabajados en las dimensiones, pensamientos o áreas, para lo cual se valoró la capacidad de análisis e interpretación para

resolver una situación problemática dentro de un contexto real y las estrategias conceptuales que utilizaron para darle solución.

Observando el consolidado de las pruebas en el área de lenguaje, teniendo en cuenta el número de estudiantes evaluados en el grado 3º, para el año 2015, 24 realizaron la prueba, mientras que para 2016, lo hicieron 32, lo que significa un aumento de solo ocho estudiantes, en tanto que, para el año 2017 el aumento fue significativo, con un total de 75 estudiantes. En la Figura 3 se aprecia la comparación de los porcentajes, según niveles de desempeño por año en lenguaje.

Figura 3

Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en lenguaje

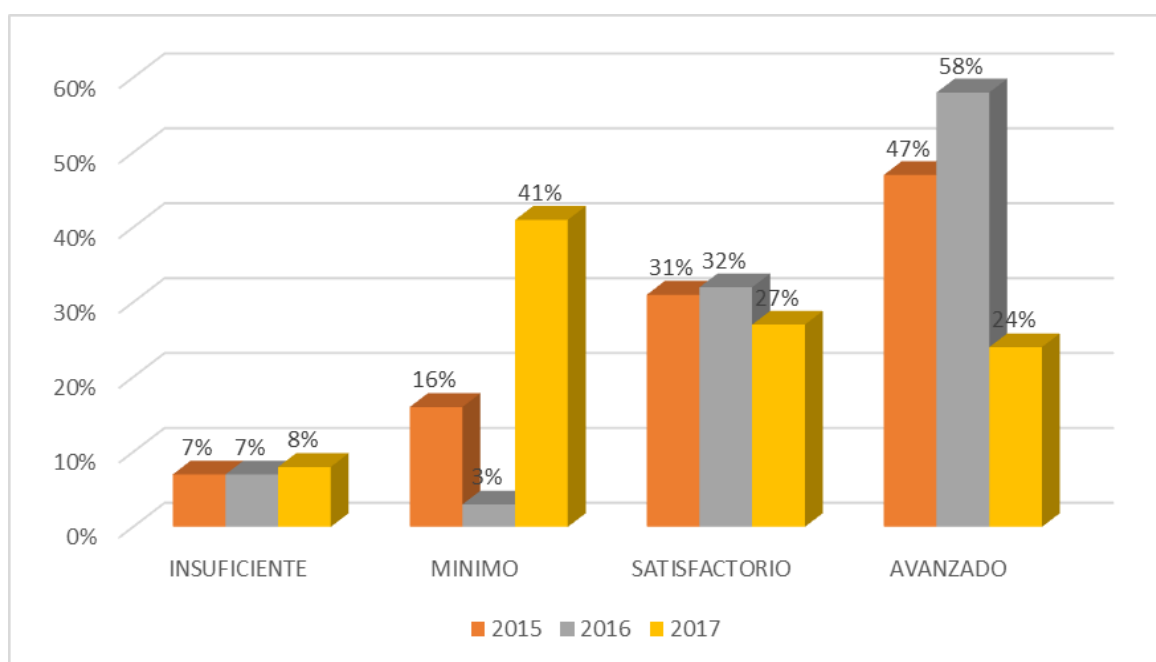


Fuente: ICFES (2018).

La Figura 3 permite evidenciar que, estadísticamente, las diferencias son significativas entre el puntaje promedio en 2017 y su puntaje promedio en 2016. De igual manera, el puntaje promedio en 2017 es inferior a su puntaje promedio en 2016. No existen diferencias significativas entre el puntaje de 2017 y el puntaje promedio en 2015 en la IE CDR.

Figura 4

Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en lenguaje



Fuente: ICFES (2018).

En la Figura 4 se observa que el puntaje promedio para este grado, fue de 300 puntos y la DE es 67; esto quiere decir que, aproximadamente, el 68 % de los estudiantes obtuvo resultados entre 233. Teniendo en cuenta el consolidado arrojado por la IE en el informe del cuatrienio en el área de Lenguaje para el año 2015, en el grado tercero en ambas sedes en la competencia escritora, el 35 % **no** logró contestar de forma correcta los ítems correspondientes, arrojando un resultado del 35 % con respecto a la entidad territorial certificada (ETC), con un porcentaje de 51 % y, del país, de un 45 %. La IE para ese año obtuvo menor desempeño con diez puntos perceptuales que el país y, 16 puntos porcentuales con la ETC. Por dichos resultados, el ICFES ha recomendado enfatizar en los aprendizajes que esos porcentajes de estudiantes no lograron alcanzar y, proponer acciones pedagógicas para mejorar los aprendizajes.

En esa misma dinámica, con el informe de la prueba de lenguaje, en la competencia lectora los resultados tampoco fueron favorables: el 37 % de los estudiantes **no** contestaron correctamente los ítems correspondientes, respecto a la ETC, con un porcentaje de 2 % y, del país, de un 42 %. La IE para ese año obtuvo menor desempeño con cinco puntos porcentuales que el país y, dos puntos porcentuales con la ETC.

A partir de los lineamientos del ICFES (2015), el propósito de la Prueba Saber fue, contribuir a mejorar la calidad de la educación del país a través de la implementación periódica de evaluaciones con carácter censal y muestral, con las que se buscó valorar las competencias básicas de los estudiantes, así como, analizar aquellos factores que favorecen o que dificultan los logros alcanzados. Cabe recordar que la meta del MEN a través de esta estrategia fue que, el país sea el más educado de América Latina para el año 2025; puede que esta meta sea osada y factible para algunos, pero para otros, es imposible por la problemática que se ha venido presentando en materia de educación.

El gobierno ha hecho esfuerzos para materializar esa meta a través del apoyo constante de material didáctico y el programa 'Todos a Aprender' (PTA), esfuerzos que constituyeron

una herramienta para que los establecimientos educativos, con la ayuda de las Secretarías de Educación y el MEN con los informes emanados por ICFES, propicien el diseño de planes de mejoramiento en cada contexto particular. Además, desde el año 2015, los resultados de las pruebas son la base para configurar algunos componentes del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE). Otro uso de los resultados es que, a partir del análisis de los mismos, tanto el MEN como los establecimientos educativos tomen decisiones que incluyen la puesta en vigor de acciones para mejorar el desempeño educativo.

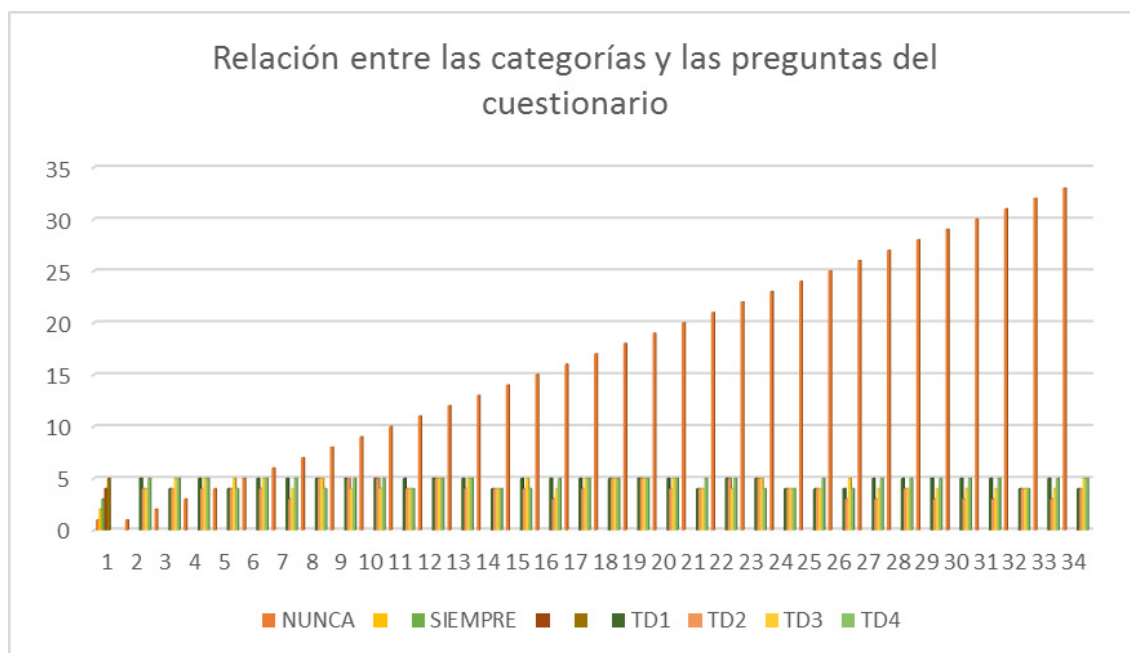
Es necesario resaltar que el grupo de docentes de ambas instituciones de los grados de tercero a quinto están distribuidos según las capacidades y gustos que estos argumenten; en ciertas ocasiones, el directivo docente asigna la carga teniendo en cuenta lo manifestado y decide sobre este aspecto, considerando el manejo de grupo que tenga, pues se cree que el docente que mantiene 'buena' disciplina, es candidato a ser docente de las áreas fundamentales como Matemáticas, Español, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, sin observar su área de desempeño.

Fue necesario codificar a los docentes de ambas instituciones de acuerdo con el nivel de formación profesional, siguiendo las siguientes siglas: docente 1 (D1), corresponde al que es normalista profesional; docente 2 (D2), que tiene formación como licenciado; docente 3 (D3), que tiene estudios complementarios en especialización, de acuerdo con su quehacer pedagógico; docente 4 (D4), que tiene estudios complementarios en maestrías.

Seguidamente, para efectos de este trabajo investigativo, se dio paso a la codificación axial, en la cual se hizo la relación de la categoría, las subcategorías y los códigos que se asignó a cada participante o, las categorías inductivas a través de un organizador gráfico: un mapa, una red semántica o taxonomía, de las cuales se desprenden proposiciones iniciales de análisis; a su vez, en la codificación axial se constituyó los recursos de análisis.

Figura 5

Relación entre las categorías y las preguntas del cuestionario



Respecto a la descripción de la codificación axial de las 33 preguntas del cuestionario mixto aplicado a los 13 profesores de básica primaria que decidieron participar de manera voluntaria en la investigación, es bueno aclarar que las preguntas tenían una escala valorativa de 1 a 5 y los docentes, de acuerdo a esas escalas, podían señalar la que mejor se acercara a su desempeño, o según el grado de importancia que le concedieran a cada una de las cinco opciones de respuesta, dejando la opción de enunciar otro aspecto que consideraran significativo para responder a la pregunta.

En todas las categorías están fundamentadas las descripciones de las funciones esenciales según la Resolución 15683 del MEN (2016) que adoptó el Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de Carrera Docente en el área administrativa que se basa en la gestión directiva que establece la manera como el establecimiento educativo es orientado, centrándose en el direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima y el gobierno escolar, además de las relaciones con el entorno. En esta categoría, los D1 y D4 respondieron la pregunta que sustenta la categoría con una valoración de 5, mientras que los D2 y D3 la valoraron con 2. La descripción de las preguntas se realizó de acuerdo con las

categorías y subcategorías establecidas por los investigadores.

En la categoría 2 se estableció la competencia académica desde el dominio conceptual, planeación, organización académica, didáctica, seguimiento, control y evaluación del aprendizaje sobre los saberes del área de desempeño, señaladas en las descripciones de las funciones esenciales en la gestión académica. Esta categoría definió la esencia del trabajo de un establecimiento educativo, marcando la forma cómo fueron enfocadas las acciones para lograr que los estudiantes aprendieran y desarrollaran las competencias necesarias para el desempeño personal, social y profesional. Se encarga de los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico.

En el desarrollo de esta categoría, los D1 y D4 les dieron mayor relevancia a las preguntas 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 14 y 16, dándoles una valoración de 4 y 5, mientras que, para la pregunta 13, todos los docentes escogieron como respuesta, el número 4 en la escala valorativa de la encuesta, que define que casi siempre el docente prepara actividades de aprendizaje que permiten relacionar los conceptos sugeridos en los estándares y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) agrupados en áreas, con las experiencias previas de los estudiantes.

Una variante que se observó en esta categoría fue las respuestas de las preguntas 6 y 15 que dieron los D2, al ubicarlas en la escala valorativa 3, en donde algunas veces sí o, algunas veces no, planifican los procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta la formación por competencias, los referentes de calidad y demás lineamientos y orientaciones por el MEN; además, en esta misma escala evalúan, observando la evaluación formativa y el enfoque técnico agropecuario y académico, basado en la realidad del contexto del Sistema Institucional de Evaluación (SIE), en las preguntas 17 y 18 que expresan: 'Retroalimentación a los estudiantes a partir de los procesos de seguimiento y evaluación que realiza cada uno de ellos' y, 'Mantengo informados a los estudiantes, padres de familia y demás miembros de la comunidad educativa de la situación personal y académica (registro escolar)', donde todos los docentes eligieron la respuesta categorizada en la escala con el número 5, que define que siempre lo hacen.

La categoría 3 estableció la competencia en el trabajo en equipo, como el desarrollo de ideas y proyectos para mejorar la comprensión de la asignatura. Esta categoría tuvo una sola pregunta, que indagó si el docente participaba en la implementación de proyectos pedagógicos transversales que permiten la articulación del área de desempeño con otras. En estas preguntas, la respuesta de mayor incidencia fue en la escala valorativa 5.

En la categoría 4 se define la Competencia en la gestión administrativa y financiera, entendida desde la gestión académica y lo concerniente a la administración de la planta física y de los recursos de la institución, fundamentada en las descripciones de las funciones esenciales en la gestión administrativa y financiera. Los docentes D1 hasta D5 respondieron entre la escala valorativa 4 y 5, mientras que el docente D2 en la pregunta 25, respondió según la escala, el número 3: algunas veces sí, o algunas veces no, contribuye con la evaluación de los recursos físicos y tecnológicos en función de la articulación de éstos con las prácticas educativas.

En la categoría 5 y última de esta herramienta, se instauró la competencia para el desarrollo de las habilidades comunitarias en concordancia

con la gestión comunitaria, como la búsqueda del desarrollo de las capacidades de los alumnos en participación, convivencia y de la gestión de la comunidad, como también, en la prevención de riesgos. Esta categoría contó con ocho preguntas, en donde los docentes D1 hasta D5 respondieron entre la escala valorativa de 4 y 5, mientras que el docente D2, en las preguntas 26, 28, 29, 30 y 32, respondió según la escala, el número 3: algunas veces sí o algunas veces no, promueve la participación de la familia en el proceso de formación de los estudiantes, creación y fortalecimiento de la escuela de padres, como también algunas veces, construye estrategias para la resolución pacífica de conflictos entre los estudiantes, teniendo como referente de apoyo en el proceso, el manual de convivencia de la institución.

Asimismo, algunas veces promueve y apoya la participación democrática de los estudiantes en el consejo estudiantil, el gobierno escolar, la personería y la contraloría estudiantil; y, propone la realización de actividades complementarias en la institución, que favorecen el desarrollo de la comunidad educativa. En este mismo contraste, apoyó la implementación de las estrategias de articulación interinstitucionales definidas en el Proyecto de Educación Institucional (PEI), para aprovechar alianzas estratégicas que promuevan el desarrollo sostenible y la cultura de emprendimiento. La descripción de las preguntas se realizó de acuerdo con las categorías y subcategorías establecidas por los investigadores.

Posteriormente, se hizo un análisis de relación del objetivo general del proyecto, con las categorías correspondientes a cada uno de los objetivos específicos, relacionándolas con las categorías y subcategorías enmarcadas en la herramienta de la encuesta docente, el cual logró ofrecer una síntesis del proceso de sistematización, procesamiento y análisis de la información a través de un organizador gráfico.

Según los planteamientos, desde las políticas educativas puede observarse que, en términos generales, un aspecto que diferencia a una institución de otra es la formación académica de los docentes; resulta oportuno entonces, mencionar que hay una discrepancia de un docente que es licenciado, con especialización en administración educativa, mientras que

el resto de docentes tiene especializaciones en literatura, didáctica del arte, recreación y deportes, entre otras.

En las IE A y B, dadas las condiciones que anteceden, se puede agregar que las especializaciones corresponden a telemática e informática y en pedagogía en recreación ecológica; dos docentes cuentan con estudios realizados en maestría en didáctica y en lengua castellana; con relación a este último planteamiento, la formación académica hace docentes más activos, actualizados y preparados para afrontar los desafíos de los estudiantes actuales, quienes demandan atención en esta época de globalización.

En concordancia con lo expuesto, es necesario resaltar que los niños, niñas y jóvenes de este tiempo son considerados como nativos digitales; según Prensky (2001), tienen a la tecnología como un complemento en la cotidianidad de su vida, siendo ésta una centralidad para sus acciones personales, familiares, sociales y laborales. Respecto a lo expuesto, surgieron nuevos recursos, como: tableros digitales, computadores, tabletas y muchos otros elementos que obligan al docente a explorar más allá de la tiza y el tablero; también, nuevas exigencias al aprobarse la ley de inclusión; entonces, ¿cómo prepararse para atender diferentes tipos de inteligencias, diferentes formas de aprender, talentos excepcionales y necesidades educativas especiales, sino es estudiando, leyendo, investigando y compartiendo con los pares?

Una pregunta que quedó abierta a discusión y reflexión para quienes se acercan a este trabajo de investigación, fue el proceso de proponer de manera respetuosa y constructiva a la rectora, como líder de la IE objeto de nuestro estudio a partir de la realidad educativa que vive la institución, revisar el PEI, la visión, misión y filosofía del plantel, planes de área, mallas de aprendizaje y planes de clases. Para iniciar el proceso de articulación del plan del área de humanidades, lengua castellana en el nivel de educación básica primaria con el horizonte institucional propuesto en el PEI, es necesario que todo el cuerpo docente conozca el PEI y, con las asesorías de los tutores del PTA y el personal administrativo, organizar los planes de áreas con el horizonte institucional.

Para verificar los contenidos del plan de área de humanidades, lengua castellana, que correspondan con lo desarrollado en el aula por parte de los maestros, la coordinación académica de básica debió realizar un seguimiento a los procesos académicos; para ello fue necesario hacer una recolección documental de malla curricular, plan de áreas, mallas de aprendizaje, planes de clases y evaluación formativa, para que toda la comunidad educativa tuviera claridad sobre el proceso educativo que deben alcanzar para hacer de la institución, un plantel que forma para la excelencia y, que todos los integrantes que hacen parte de ella, puedan marchar hacia un camino dinámico e integrador, donde se logre alcanzar una buena calidad de vida ciudadana y, fortalecer la academia.

Dadas todas estas condiciones, el maestro y su formación son pilares fundamentales para el mejoramiento de la calidad educativa, al ser partícipes del diseño del PEI, los criterios de evaluación y demás factores influyentes en las dinámicas institucionales. Ante la categoría planteada, puede asegurarse que un docente capacitado, comprometido y que ama lo que hace, muy probablemente logre obtener mejores resultados en sus estudiantes, respecto a aquél que aún enseña como le enseñaron, que entra a un aula sin la disposición de trabajar con amor, sino por el compromiso de obtener un salario que, si bien es importante, se aleja del compromiso moral de hacer bien el trabajo.

En cuanto a los resultados de la Prueba Saber de lenguaje en 3° y 5° grado y su aporte a la práctica pedagógica de la básica primaria, el análisis de los resultados se convirtió en un aporte esencial para los docentes, puesto que el ejercicio reflexivo fue más allá de los datos estadísticos dado que, con el solo hecho de analizar de manera cualitativa y cuantitativa el proceso de consolidación de los aprendizajes del área de lenguaje en cuanto a comprender, reconocer y analizar los aspectos fundamentales de un aprendizaje específico que un estudiante debe alcanzar, es probable que los docentes encuentren cierta relación entre los resultados de la prueba y la manera como orientan la práctica pedagógica y evaluativa en el área de lenguaje.

Para la interacción docente-estudiantes en las actividades pedagógicas y didácticas en el área

de lenguaje, reconstrucción (acción y observación), descripción e interpretación de la práctica pedagógica de los docentes en el proceso de la aplicación de la ficha de observación, resalta en este punto, lo que hacen aquéllos en el aula, preocupados por el aprendizaje de sus estudiantes y por la mejor manera de enseñar las competencias básicas del área de lenguaje, que puede ser constructivista, tradicional, conductista, por medio de situaciones, actividades, problemas o actividades; se ve reflejado únicamente si sus clases son observadas desde un constructo teórico que fundamente cada acción realizada. Por ello, esta categoría se centró en el análisis de las clases observadas, prestando especial atención a las situaciones didácticas y no didácticas empleadas por los docentes objeto de esta investigación; para ello se trazó un procedimiento para el diseño, validación y aplicación de la ficha para observar una clase.

Figura 6

Descripción e interpretación de la práctica pedagógica



En la Figura 6 se describió e interpretó los pasos que los docentes deben realizar en la reconstrucción de su práctica pedagógica, teniendo presente la estrategia de la matriz de criterios de los aspectos de contenido de Maestro 2025 (M2025), la cual se ejecutó en varios pasos: aplicación de la encuesta de indagación acerca del desarrollo de su quehacer pedagógico; aprendizajes abordados en clases; interpretación que hacen de los referentes de calidad; la manera como ellos comprenden y asumen la herramienta, la cual pretende divisar el posible uso pedagógico para cumplir con la meta expuesta por el MEN (2015) en cuanto a que, el país sea el más educado en el año 2025.

En la aplicación de la ficha de observación se pudo evidenciar que: en las IE A y B, en los grupos de docentes asignados para cada área, hay una docente para los grados de 3º para ambas sedes, que desarrolla su quehacer pedagógico en el área de lenguaje; es licenciada en Educación Básica Primaria y, además,

cuenta con estudios complementarios en Especialización en Administración Informática Educativa para el grado. Con base en sus estudios, podría argumentarse que la profesora puede cumplir su rol y una práctica específica, en consonancia con sus capacidades. En el grado 5º de ambas sedes, una licenciada en lengua castellana y comunicaciones con estudios complementarios en maestría en didáctica de la enseñanza de lenguaje lleva a cabo su quehacer docente en su área de desempeño; se podría decir, entonces que, con base en su formación, ejerce su labor con calidad.

En las situaciones didácticas y adidácticas se observó que, el desarrollo de procedimientos que se encuentran en los textos, es la única competencia trabajada; salirse de esos esquemas resultaría salirse de su zona de confort e implicaría mejor preparación y tiempo para la formación. Por lo general, el comportamiento de los estudiantes es despectivo; no demuestran agrado por el

desarrollo de la clase o se desconcentran fácilmente; su participación dinámica implica un nivel de atención más activo; el docente debe promover espacios donde se fortalezca el rol de cada uno de los actores implicados en el acto de enseñanza y aprendizaje.

Existe una variante en las docentes del área de lenguaje de ambas sedes, que se presenta de manera recurrente y es divergente con lo expresado de manera individual en el cuestionario de la Resolución docente 15683 del manual de funciones, en donde no se logra evidenciar el plan de área y/o la malla curricular del área de lenguaje; las docentes asignadas para los grados 3º y 5º, al momento de iniciar sus clases, en algunos casos, no siguen unos lineamientos como tales; no se evidencia un plan de clase; la temática a tratar no es preparada. Esto lleva a una reflexión de su quehacer pedagógico y de la asertividad de los aprendizajes abordados con los estudiantes; no se tiene en cuenta los resultados de la Prueba Saber para diseñar un plan de mejoramiento en los aprendizajes que los estudiantes no han logrado superar. En contraste, la docente de lenguaje asignada para el grado 5º, que está definida en esta investigación como DIV, por su formación profesional, sigue en algunos casos los parámetros de secuencias didácticas de clase preparadas, sin relación o articulación con el plan de área de la institución, dado que éste no está establecido como tal.

Al abordar los resultados de las estrategias pedagógicas que permitieron fortalecer las prácticas docentes del área de lenguaje, se consideró los diferentes modelos pedagógicos predominantes en el sistema educativo del país. El docente actual debe cuestionar su quehacer docente y reflexionar en la forma como enseña, cómo desarrolla su práctica educativa pedagógica y de qué forma puede reconfigurar su práctica profesional docente en construir nuevos escenarios que generen buenos y eficientes ambientes de aprendizajes.

En cuanto a la posibilidad del uso pedagógico de la Prueba Saber y sus resultados, la consolidación de un sistema de evaluación nacional ha implicado una alta inversión económica, que hace parte de la cultura de evaluación del país. Estas pruebas, en ocasiones, no son muy bien recibidas en el ámbito educativo, pues se les

vincula con la rendición de cuentas, el control y la vigilancia del sistema educativo; sin embargo, la resistencia frente a su aplicación y los alcances de sus resultados, han de ir más allá de las críticas dirigidas hacia el instrumento como tal, pues los parámetros de estandarización y la metodología del modelo basado en evidencias, son construcciones rigurosas.

La aplicación de estas pruebas y los múltiples usos que se hace de sus resultados, son aspectos que resultan al servicio de intereses político-económicos que, no desvanecen la posibilidad de reflexionar sobre las pruebas desde el ámbito pedagógico, con el propósito de reconocer aquellos elementos que pueden aportar a la práctica pedagógica y evaluativa de los maestros. Analizar lo que evalúa la prueba y su relación con los aspectos evaluados por el maestro, así como la manera en que se indaga por determinados procesos, permite hacer una reflexión sobre la práctica, que va más allá de la simple negación de aquello que esta instituido.

Para la evaluación como herramienta de fortalecimiento de calidad educativa, la CDR de Manaure, Cesar, no está lejos de alcanzar esa meta; es necesario que exista coordinación y acompañamiento de parte de las directivas en la consolidación de un plan de área bien establecido y, control en los planes de clases; si no hay esta armonía, difícilmente se logrará la meta de alcanzar la excelencia educativa.

Los estudiantes participan, al presentar diversas pruebas académicas en su vida escolar, desde los grados de básica primaria, aunque en esta edad probablemente éstas no significan tanto. Con el paso del tiempo tienen relevancia y los resultados son significativos. Las pruebas en el ámbito educativo conllevaron enfocar la reflexión en la relación que emerge entre los resultados y el índice de la calidad educativa. Desde las recomendaciones de Organismos Supranacionales como la OCDE y el BM, entre otros, siempre se ha sugerido la participación del país en pruebas como PISA y, a nivel nacional, la participación de todos los colegios en las Pruebas Saber es de carácter obligatorio.

Abordar el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para la construcción de estrategias pedagógicas en el área de lenguaje se convirtió en una

poderosa herramienta didáctica que requirió la colaboración de los estudiantes. Centrarse en sus aprendizajes mejoró la motivación y el interés, promovió la integración y estimuló el desarrollo de ciertas habilidades intelectuales como el razonamiento, la resolución de problemas, la creatividad y la capacidad de aprender a aprender. Se propuso el uso pedagógico de las TIC para el fortalecimiento de estrategias didácticas en el área de lenguaje, para que los docentes tuvieran la posibilidad de mejorar sus prácticas de aula y crear entornos de aprendizajes más dinámicos e interactivos para complementar el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes.

La dinámica consistió en que los docentes, no solo del área de lenguaje, sino todo el colectivo docente de la institución, tuviera en cuenta los recursos educativos tecnológicos del colegio y los usara de manera dinámica para su beneficio en el desarrollo de la clase, incorporando el uso pedagógico de las TIC en el aula de clase, para presentarles actividades interactivas, motivantes y significativas a los estudiantes. Se propuso utilizar una lista de Apps con una serie de actividades usando Recursos Educativos Digitales (RED) que se puede descargar de manera gratuita a través de las plataformas digitales como Androide y Apple; lo interesante fue que se pudo abarcar la parte de comprensión lectora a través de la lectura de imágenes presentadas con cualquier aplicación, así como también de la escritura de textos cortos por parte de los estudiantes y aplicar lo aprendido y, realizar ejercicios de lectura y dictado de palabras.

En este punto es necesario hacer una salvedad y mencionar los retos dentro de la investigación: la conectividad a internet fue la variante que no ayudó a consolidar esta actividad, dados los problemas de tipo institucional que no se logró evidenciar. La aplicación de las prácticas pedagógicas y didácticas con el uso de las TIC fortaleció el progreso de los estudiantes y, aunque solo algunos pocos son abiertos a las nuevas tecnologías, no se puede decir que esta experiencia fue negativa; al contrario: las docentes de lenguaje lograron hacer una autorreflexión pedagógica, reconocer la importancia del trabajo en equipo y preparar

de manera estructurada la clase, considerando el contexto de desarrollo y las necesidades y características de los estudiantes, a fin de ir transformando verdaderamente las prácticas de su quehacer pedagógico. El desafío constante de los docentes observados es modificar, en primera instancia, sus concepciones acerca de cómo preparar una clase; en segundo lugar, aprovechar los recursos a su favor, para sacar el mayor provecho; luego, generar en el estudiante, motivación e incertidumbre y considerar ésta, una oportunidad de aprendizaje.

4. Discusión

En el procesamiento y análisis de la información se tomó los aportes del enfoque mixto, los cuales, según Ruiz (2013), son: el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo; atribuye al primero, la posibilidad de utilizar la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación, probar hipótesis establecidas previamente y confiar en la medición numérica, el conteo y la estadística, para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población.

Para observar cómo se desarrolló o generó la influencia de los docentes en los aprendizajes de los discípulos por el quehacer pedagógico del docente en el aula, se diseñó una herramienta que permitió abordarla de manera general; es decir, permitió considerar que el estudio investigativo logró hacer una caracterización detallada de las estrategias pedagógicas y didácticas, determinando sumariamente las debilidades y fortalezas en las acciones que contribuían con la motivación y el interés por superar las falencias en los aprendizajes del área del lenguaje en los estudiantes.

La herramienta fue diseñada bajo los Criterios de Aspectos de Contenido Maestros 2025 (M2025) que aparece en la Resolución 15711 del 24 de septiembre de 2015 expedida por el MEN, que contempla los criterios: i) Contexto de la práctica educativa y pedagógica del docente; ii) Reflexión y planeación de la práctica educativa y pedagógica; iii) Praxis pedagógica; y iv) Ambiente en el aula, para abordar todos los aspectos para cumplir con los objetivos propuestos en la investigación.

Las estrategias establecidas con los resultados obtenidos fueron: i) Actualizar o resignificar el PEI de la Institución, los Planes de Área y de Clases; ii) Analizar los resultados de las Pruebas SABER 3°, 5° y 9° y, proponer estrategias para mejorar los aprendizajes con falencias (con más del 20 %); iii) Implementar el uso de los RED para el fortalecimiento del área de lenguaje; iv) uso y apropiación de las TIC; v) Capacitaciones, actualizaciones y formaciones constantes de los docentes según las falencias detectadas en los aprendizajes de los alumnos.

Ahora bien, los docentes en algunos casos contribuyeron a mejorar los aprendizajes de los estudiantes a través de lecturas con actividades de cuestionario tipo ICFES, resúmenes y representaciones gráficas con los libros de apoyo del PTA y Proyecto Sé, realizando evaluaciones donde todas estas estrategias se tornaban monótonas, ya que prevalecía el ciclo de leer y desarrollar, sin aportar estrategias innovadoras que motivaran al estudiante. Claramente, esta motivación para el desarrollo estaba necesitando diversas actividades de contenido interesante, con base en la evaluación formativa, para iniciar las clases con motivación y cambiar los discursos tradicionales de evaluación.

Habría que decir también que, dentro de la caracterización de las prácticas pedagógicas, fue notorio evidenciar en los educandos, deficiencias en lo concerniente a leer y analizar, referidas al acto de leer mediante el apoyo de un docente que facilite herramientas para poder entender cualquier lectura. Aquí se logró caracterizar en los docentes, que las actividades a desarrollar fueran enfocadas a fortalecer la lectura literal; evidentemente, los estudiantes no mostraban interés por desarrollar otros niveles de lecturas; no obstante, era necesario viabilizar en los docentes, el uso de referentes de calidad establecidos por el MEN, aunque fijaba retos al no estar de acuerdo con una sola postura de pensamiento y salirse de la zona de comodidad; por el contrario, en la caracterización de las estrategias pedagógicas y didácticas del profesorado, la reconstrucción de la práctica docente con nuevas estrategias y currículos sugeridos por área, dejaron reconocer fortalezas y debilidades existentes; en primera instancia fortalezas, referidas al desarrollo de las fases o tiempos de clase.

5. Conclusiones

Enfatizando en el propósito de esta investigación y en pro de aportar a la práctica educativa de los maestros de la básica primaria de la IE CDR, se plantea herramientas que facilitaron el quehacer pedagógico de los docentes, proponiendo la comprensión, el uso de las pruebas externas y sus resultados, para mejorar los aprendizajes de los estudiantes en el área de lenguaje, sin obviar la información que aportaron los resultados de las pruebas a la evaluación interna. Aclarado lo anterior, a continuación, se presenta las siguientes conclusiones de esta investigación.

Como las estrategias, técnicas y métodos desarrollados por los docentes en los diferentes ambientes escolares corresponden a otros paradigmas o enfoques pedagógicos diferentes a los enunciados en el horizonte institucional o en las actividades de aprendizaje, se requirió la formación disciplinar, pedagógica y en didáctica específica, para asumir el desarrollo de las diferentes áreas, específicamente de Lengua Castellana.

Partiendo que el desarrollo de la práctica educativa es híbrido, es decir, en la práctica se comportan más como docentes conductistas o constructivistas, en otros momentos cognitivistas o, por último, encasillados en el modelo socio-critico-cultural o en el tradicionalista, se requiere unos acuerdos mínimos y básicos para cumplir lo planeado y reglado.

Para resignificar el PEI: i) el horizonte institucional (visión, misión y filosofía), se sustentó en diferentes corrientes o enfoques pedagógicos; ii) se revisó el plan de estudios, la distribución de horas semanales, diseño y elaboración de la malla curricular, plan de áreas, mallas de aprendizaje, planes de clases y evaluación formativa, a fin de asumir la evaluación con intención formativa, como un recurso de aprendizaje, asegurando que el estudiante conozca los criterios bajo los cuales será evaluado, propiciando el diálogo constante y la retroalimentación como herramienta para que reflexione sobre sus errores, comprenda sus avances y logre superar las dificultades; cuando el profesor realizó esta retroalimentación, también tuvo la oportunidad de aprender con la evaluación.

Es importante establecer espacios para la construcción y revisión del plan de área y de las matrices de valoración; reflexionar acerca de aquello que se está enseñando y evaluando a los estudiantes de la básica primaria; dejar claridad desde qué referentes teóricos se diseñó la planeación curricular y se propuso la evaluación, con el fin de incluir aspectos que no se haya tenido en cuenta y que pueden ser valiosos, para lo cual se puede recurrir a la información que aportan las Pruebas Saber, no para incluir literalmente los aspectos que evalúan las pruebas, sino para concebir estrategias pensadas desde la postura teórica del maestro, para que los estudiantes lleguen a desarrollar competencias.

Realizar un análisis minucioso de manera individual y luego por áreas, de las características de la Prueba Saber, buscando conocer los aspectos que evalúa y las descripciones cualitativas del desempeño de los estudiantes, según los niveles establecidos en las pruebas, con el fin de relacionar tanto los aspectos evaluados como los resultados con la práctica en el aula, lo cual implica considerar que las evaluaciones deben ser diseñadas teniendo en cuenta los aprendizajes evaluados por el ICFES, que los estudiantes no lograron superar, con miras a lograr que éstas se conviertan en meta institucional.

Darles relevancia a los aspectos evaluados en la Prueba Saber, revisar si están incluidos en la planeación curricular y evaluativa del área. El hecho de revisar la planeación abarca mucho más de lo que evalúan las pruebas, considerando los siguientes aspectos: que sean medibles, alcanzables, relevantes y temporales, los saberes específicos. Así, el conocimiento de las pruebas, del constructo teórico que las fundamenta y de los componentes evaluados, permite reflexionar sobre los aspectos de la práctica evaluativa en el aula.

Es esencial resaltar el interés de las ETC por mejorar los resultados y la contratación de empresas especializadas en pruebas estandarizadas y, hasta del ICFES, para capacitar docentes y entrenar a los estudiantes con el propósito de alcanzar un mejor desempeño en las pruebas, teniendo en cuenta que los maestros tienen espacios necesarios para corroborar y evaluar paulatinamente el

desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes a través del uso de distintas estrategias pedagógicas donde se reconoce a los niños como seres que, a través de su expresión oral, construyen actos del habla que inciden en las actitudes y respuestas de los demás.

Debe considerarse que, generar espacios de reflexión y discusión académica debe ser compromiso institucional, puesto que la reflexión sobre la práctica es otro elemento que aporta a la comprensión de cómo aprende el estudiante y de cómo se puede crear estrategias pedagógicas y evaluativas que contribuyan a su proceso de aprendizaje. Este ejercicio no solo debe ser en las semanas de desarrollo institucional, o tal vez en lo que se refiere al Día E y a la implementación de medidas como el establecimiento del ISCE; no, la reflexión merece ser amplia en las comunidades educativas, para consolidar una postura clara acerca de lo que significa la calidad en el quehacer educativo, pues cuando el profesor asume una posición desde la cual la calidad educativa se define teniendo en cuenta múltiples factores, se entiende que los resultados de los estudiantes en las pruebas, aunque son tomados a nivel político como el referente más relevante para construir el ISCE, no son el aspecto único desde el cual estos pueden hablar de la calidad de la educación.

6. Conflicto de intereses

Los autores de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

Referencias

- Castillo, M.J. (2004). La evaluación por competencias y sus implicaciones pedagógicas 1991-2004. *Revista Enunciación*, 9(1). <https://doi.org/10.14483/22486798.2491>
- Castillo Ballén, M.J., Triana, N.C., Duarte Agudelo, P., Pérez Abril, M. y Lemus Espinosa, E. (2007). *Sobre las pruebas SABER y de Estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en Lenguaje*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES.
- Chomsky, N. (1999). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Editorial Aguilar.
- Constitución Política de Colombia. (1991). [Constitución]. <http://extwprlegs1.fao.org/docs/pdf/col127440.pdf>
- Cook, T.D. y Reichardt, C.S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (G. Solana, Trad.; 5.ª ed.). Ediciones Morata S.A.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Editorial Siglo XXI.
- González, V. (2003). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Editorial Pax México
- Hymes, D.H. y Gómez Bernal, J. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, (9), 13-37. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051>.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación (ICFES). (2015). Pruebas Saber 3º, 5º y 9º. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2015. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/176813/Guia%20pruebas%20saber%203%205%209%20lineamientos%20para%20las%20aplicaciones%20muestral%20y%20censal%202015%202%20v2.pdf>
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación (ICFES). (2018). Informe nacional. Resultados nacionales 2014-II – 2017-11. Saber 11. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1628232/Informe%20nacional%202014-2%20al%202017-2%20saber%2011%20-%202018.pdf>
- López, L. (2013). La hermenéutica y sus implicaciones en el proceso educativo. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (15), 85-101.
- Martín, S. (2015). *Pruebas Saber de Lenguaje 3º y 5º: posibilidades y retos desde la perspectiva de la evaluación formativa* [Tesis de Pregrado, Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/872>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015). Colombia, la mejor educada en el 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356137_foto_portada.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). Resolución 15683 “por la cual se subroga el Anexo I de la Resolución 9317 de 2016 que adoptó el Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de Carrera Docente”. https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-357769.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2019). Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE). https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-55308.html?_noredirect=1
- Montoya, M. (2013). *Papel del profesor en las condiciones actuales de la práctica docente en nivel secundaria en México*. [Tesis de Pregrado, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México]. <https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/619596/TESIS%20M%C3%B3nica%20J%20Montoya%20G.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ortiz, A. (2014). *Currículo y Didáctica*. Ediciones de la U.

- Parra, D. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, Antioquia.
- Prensky, M. (2001). *Nativos e inmigrantes digitales*. Editorial Eco SEK.
- Ramírez, M. (2010). *Ensayo del enfoque humanístico y del enfoque psicogenético*. Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica.
- Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie2912898>
- Riascos, J. (2019). Lectura Crítica: realidades y contribuciones pedagógicas y didácticas. *Excelsium Scientia*, 2(1), 79-92. <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/ExcelsiumScientia/article/view/1709>
- Ruiz, M. (2013). *Políticas públicas en salud y su impacto en el seguro popular en Culiacán, Sinaloa* [Tesis de Pregrado, Universidad Autónoma de Sinaloa, México]. <http://biblioteca.ciess.org:8081/cgi-bin/koha/opac-imageviewer.pl?biblionumber=23952>
- Salcedo, M. y Ortiz, A. (2017). *Currículo. Cómo preparar clases de excelencia*. Ediciones de la U.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial de la Universidad de Antioquia.

Contribución:

Antonio Julio Villamizar Jiménez y Oscar Andrés Jiménez Ordoñez: Organizador del artículo, elaboró la introducción, la metodología, los resultados, referencias bibliográficas

Juan Camilo Castro Mendoza: revisión de los referentes bibliográficos, conclusiones y recomendaciones y de la aplicación de las normas de citación

Los autores elaboraron el artículo en su totalidad, lo leyeron y aprobaron.

Pensamiento creativo: un estudio desde las artes plásticas

Elsa Liliana Bermeo-Álvarez¹, Luz Stella Urquina-Delgado²

Cómo citar este artículo / To reference this article /

Para citar este artículo: Bermeo-Álvarez, E. L. y Urquina-Delgado, L. S. (2021). Pensamiento creativo: un estudio desde las artes plásticas. *Revista UNIMAR*, 39(2), 171-174
DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-2-art8>

Fecha de recepción: 13 de abril de 2021

Fecha de revisión: 11 de junio de 2021

Fecha de aprobación: 10 de julio de 2021

Resumen

El pensamiento creativo es un aspecto esencial en el desarrollo íntegro de los estudiantes, que debe acompañar el espacio de las prácticas pedagógicas; sin embargo, hacen falta estrategias que apunten a desarrollarlo de una manera didáctica. Así, surge este trabajo investigativo, con el propósito de fortalecer el pensamiento creativo a partir de la implementación de las artes plásticas en los estudiantes del grado séptimo B de la Institución Educativa La Cabaña, Sede Principal, en el municipio de Saladoblanco, Huila. La investigación se enmarcó en una ruta cualitativa, con un enfoque de investigación acción, utilizando la técnica de la observación para determinar la problemática, analizarla y finalmente intervenirla. Se aplicó unos talleres artísticos que crearon la necesidad de implementar el pensamiento creativo en los estudiantes, obteniendo producciones que representaban su imaginación, emociones y originalidad, desarrollando así competencias específicas del área artística como, la sensibilidad, apreciación estética y la comunicación.

Palabras clave: Pensamiento creativo; artes plásticas; propuesta didáctica; sensibilidad; apreciación estética; comunicación.



Artículo resultado de investigación. Hace parte de la investigación titulada: *Pensamiento creativo: un estudio desde las artes plásticas en los estudiantes del grado séptimo B de la Institución Educativa La Cabaña Sede Principal del municipio de Saladoblanco-Huila*.

²Magíster en Pedagogía; Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística. Docente Institución Educativa La Cabaña, Saladoblanco, Huila, Colombia. E-mail: liliana8353@hotmail.com [ORCID](#) [Google](#)

³Magíster en Ciencias de la Educación; Licenciada en Educación Básica con énfasis en Inglés. Docente Institución Educativa Municipal Criollo, Pitalito, Huila, Colombia. E-mail: allets1004@hotmail.com [ORCID](#) [Google](#)

Creative thinking: a study from the Plastic Arts

Abstract

Creative thinking is an important aspect in the integral development of students that must accompany the space of pedagogical practices; however, strategies are needed that aim to develop it in a didactic way. In this way, this investigative work arises, with the purpose of strengthening creative thinking from the implementation of the plastic arts in students of the seventh grade B of the Educational Institution La Cabaña, Main Seat, in the municipality of Saladoblanco, Huila. The research was framed in a qualitative route, with an action research approach, using the observation technique to determine the problem, analyze it, and finally intervene it. Some artistic workshops were applied that created the need to implement creative thinking in students, obtaining productions that represented their imagination, emotions, and originality, thus developing specific skills in the artistic area such as sensitivity, aesthetic appreciation, and communication.

Keywords: Creative thinking; plastic arts; didactic proposal; sensitivity; aesthetic appreciation; communication.

Pensamento criativo: um estudo a partir de artes plásticas

Resumo

O pensamento criativo é um aspecto importante no desenvolvimento integral dos alunos que deve acompanhar o espaço das práticas pedagógicas, porém, são necessárias estratégias que visem desenvolvê-lo de forma didática. Assim, surge este trabalho investigativo, com o propósito de fortalecer o pensamento criativo a partir da implementação das artes plásticas em alunos do sétimo ano B da Instituição de Ensino La Cabaña, Sede Principal, no município de Saladoblanco, Huila. A investigação enquadrou-se num percurso qualitativo, com abordagem de investigação-ação, utilizando à técnica da observação para determinar o problema, analisá-lo e por último intervir-lo. Foram aplicadas algumas oficinas artísticas que criaram a necessidade de implementar o pensamento criativo nos alunos, obtendo produções que representassem sua imaginação, emoção e originalidade, desenvolvendo habilidades específicas na área artística como sensibilidade, apreciação estética e comunicação.

Palavras-chave: pensamento criativo; artes plásticas; proposta didática; sensibilidade; apreciação estética; comunicação.

1. Introducción

Con el pasar del tiempo han surgido muchos cambios en la sociedad y la escuela ha tenido que observar que suceden a un ritmo acelerado, llevándola a realizar transformaciones en su currículo escolar, con el propósito de mejorar la puntuación en las pruebas externas e internas, que la ha llevado a trabajar el pensamiento convergente o lógico-matemático en los estudiantes, con más intensidad horaria, dejando de lado el pensamiento divergente o creativo, muy trascendente en la vida de los seres humanos. Es así como surge la necesidad de concebir una propuesta didáctica que contribuya al fortalecimiento del pensamiento creativo, desde un área tan importante como la artística, aportando de esta manera la creación de espacios en la escuela, que permitan a los estudiantes una expresión que fomente la creatividad en su vida cotidiana.

El fin de este estudio es fortalecer el desarrollo del pensamiento creativo a partir de las artes plásticas. Es claro que un niño creativo tiene más posibilidades de ser un adulto innovador y con capacidades físicas, motrices y emocionales que le permitirán avanzar en un desarrollo íntegro. Las artes plásticas ponen en juego muchas aptitudes y habilidades del ser humano, por lo que resulta importante reconocer los efectos positivos de las actividades centradas en la creatividad y la imaginación, como estímulo para el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes. Por tanto, el proceso del pensamiento creativo está ligado al desarrollo de la educación artística; la creatividad existe en cualquier ámbito de conocimiento, sea artístico o científico y es indisoluble a la capacidad creadora del ser humano. En este sentido, el pensamiento creativo a través de las artes plásticas pretende implementar las competencias específicas del área y favorecer así la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación de los estudiantes de la Institución Educativa La Cabaña.

Al respecto, Campuzano (2004) reconoce la incidencia de las artes plásticas para contribuir en el desarrollo del pensamiento creativo a través de diversas técnicas, con el fin de determinar las particularidades de

la creatividad. El método de la investigación para la obtención de resultados se realizó a través de la aplicación de técnicas como ejercicios de clase, obteniendo resultados por medio de las variables: predictores de fluidez, flexibilidad, originalidad, intuición, elaboración, imaginación, gusto, información, entre otros. Esta investigación sustenta la importancia de implementar las artes plásticas para desarrollar el pensamiento creativo en los estudiantes, brindando la posibilidad de experimentar otras formas de visualizar el arte.

Así mismo, Díaz Flores (2015) describe una serie de procesos metodológicos que son utilizados en el estudio de las problemáticas y deficiencias observadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje del área de artes a nivel secundario. Plantea que los docentes, muy pocas veces tienen en cuenta las diferencias de los estudiantes: cada uno tiene su estilo, necesidades y ritmos de aprendizaje, aptitudes e inteligencias. Además, observa que se trabaja solo algunos lenguajes artísticos y, de manera desarticulada, lo que genera aburrimiento y falta de interés en ellos, al sentirse obligados a desarrollar actividades que no guardan relación con su vocación, lo que se refleja en el bajo nivel de desarrollo de sus capacidades artísticas.

Por su parte, Arévalo y Arévalo (2015) pretenden hacer un acercamiento a las propuestas y formas de trabajo de los diferentes movimientos artísticos del siglo XX, implementando las vanguardias como: Fauvismo, Cubismo, Futurismo, Dadaísmo, Surrealismo y Abstracción. Su principal propósito es promover el desarrollo del pensamiento creativo de los estudiantes a partir de una nueva forma de ver el arte, donde el punto de partida sean sus experiencias, vivencias, intereses, ideas y sentimientos, que puedan ser representados en sus producciones artísticas, demostrando de esta forma el potencial creativo de cada uno de ellos.

También Rodríguez, Velasco y Jiménez (2014) proponen orientar la investigación bajo una ruta cualitativa, utilizando la observación directa. Entre los hallazgos más destacados, se reconoce que el objetivo de las artes en los distintos campos es desarrollar las múltiples expresiones que posibilitan las habilidades y destrezas en los diferentes espacios donde se

desenvuelve el sujeto. Así, se reconoce que, a través de la implementación de la educación artística, el estudiante puede interpretar, proponer, expresar sensaciones y emociones que a diario son identificadas en el mundo diverso del cual hace parte.

Teniendo en cuenta los anteriores postulados, es preciso reconocer la incidencia que presentan las artes plásticas para potenciar el desarrollo del pensamiento creativo en la expresión artística del estudiante, reconociendo a su vez que se pueden convertir en el medio que incida en la transformación del pensamiento creativo, no solo en la educación artística, sino también en las otras áreas de conocimiento.

La investigación se llevó a cabo mediante un paradigma cualitativo que permitió reconocer la realidad de los educandos frente a los procesos de formación en el área de Educación Artística. Hizo posible describir sistemáticamente las características de las categorías y fenómenos en el pensamiento creativo, con el fin de generar y representar expresiones que permitieron fomentarlo. Así mismo, como lo manifiesta Hernández (2003), se descubrió, comparó y validó asociaciones entre fenómenos, constructos y postulados, generados por medio de realidades observadas en distintos contextos sociales que vincularon la investigación.

En cuanto a la metodología empleada en esta investigación, se trabajó con un enfoque práctico y participativo que llevó a una investigación acción (IA), permitiendo no solo conocer el contexto específico, sino también proponer una solución a la realidad a partir de la comprensión de la misma. Además, lo que pretendió esta propuesta fue generar cambios que promovieran el desarrollo del pensamiento creativo en estudiantes del grado séptimo B, enriqueciendo el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje con relación a las artes plásticas. Sobre esto, Stringer (citado por Hernández, 2003) señala que la IA se direcciona en cuatro partes fundamentales: posibilitar la participación de todos los miembros del grupo en la investigación; tener en cuenta los aportes de los integrantes; permitir innovación en las actividades rutinarias y, finalmente, mejorar las estrategias metodológicas por medio de los procesos educativos. Estas prácticas se dieron en la muestra investigativa, la cual se

seleccionó por conveniencia, como lo afirma Battaglia (citado por Hernández, 2003), quien expone que la muestra se puede conformar de acuerdo a la facilidad de acceso que tenga el investigador a ésta.

Así, el objetivo de esta investigación pretendió fortalecer el pensamiento creativo a partir de la implementación de las artes plásticas en los estudiantes del grado séptimo B, desarrollando tres objetivos específicos: 1) diagnosticar el pensamiento creativo en la implementación de las artes plásticas en los estudiantes; 2) diseñar e implementar una propuesta didáctica para fortalecer el pensamiento creativo enfocado en las artes plásticas y, 3) evaluar la incidencia de la propuesta didáctica enfocada en las artes plásticas para potenciar el pensamiento creativo. Para llevar un proceso ordenado en la obtención de la información que se dio en cada uno de estos objetivos, se aplicó la técnica e instrumento de la observación participante y el diario de campo, los cuales permitieron registrar experiencias propias de los estudiantes y su relación con el docente investigador. La encuesta diagnóstica a través del cuestionario permitió identificar las percepciones de los estudiantes frente al área de educación artística, donde se verificó y realizó la codificación axial para hallar las categorías más importantes, a partir de la frecuencia con que se presentaron.

Es necesario reconocer la incidencia de las artes plásticas para fortalecer el pensamiento creativo en los estudiantes de séptimo grado; para ello, la investigadora acude a los planteamientos de Gardner (1995, citado por Esquivias, 2004) y Arévalo y Arévalo (2015) y, los lineamientos curriculares de Educación Artística elaborados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2010), que respaldan la presente investigación, dándole protagonismo al área de artística para alcanzar el desarrollo de un pensamiento creativo. En este sentido, lo que se pretende es dar una conceptualización de lo que es la creatividad, el pensamiento creativo, sus características y la relación con la educación artística a través de las artes plásticas, con el fin de verificar el desarrollo del objetivo de la propuesta didáctica.

Cada uno de estos aportes sustenta la idea de reconocer las artes plásticas como la herramienta que busca potenciar y desarrollar

la sensibilidad, la expresión estética, el pensamiento creativo y la comunicación, a partir de la representación simbólica en cada una de sus composiciones artísticas. Los niños, a través del arte, construyen ideas y expresan sentimientos a partir de manifestaciones materiales e inmateriales en los diferentes contextos en los que se desenvuelven, permitiendo expresarse por medio de las composiciones artísticas propuestas por ellos mismos.

2. Metodología

El trabajo se desarrolló a partir del paradigma cualitativo, con el fin de generar y representar expresiones creativas que permitan fomentar el pensamiento creativo en los estudiantes del grado séptimo B a través de las artes plásticas; así mismo, descubrir y validar asociaciones entre fenómenos o comparar los constructos y postulados generados por medio de realidades observadas desde el contexto social en el cual se desarrolló la investigación (Hernández, 2003).

Por medio de la IA que se llevó a cabo, no solo se pudo conocer la realidad específica del contexto, sino también, proponer una solución a la problemática de la realidad, a partir de la implementación de una propuesta didáctica para generar cambios y reconocer el potencial creativo que cada estudiante posee, en aras de enriquecer y perfeccionar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Stringer (citado por Hernández, 2003), señala que la IA se direcciona en cuatro fases fundamentales: la investigación democrática, equitativa, liberadora y detonadora. Para iniciar, en la fase democrática se permitió la participación activa de todos los estudiantes del grado séptimo B para hacer parte del proceso investigativo; la fase equitativa se vio reflejada en el momento que se les permitió expresarse libremente, resaltando en sus composiciones artísticas el potencial creativo que poseen, valorando cada uno de sus aportes a través de exposiciones de sus obras en las cuales expresaban libremente sus pensamientos, ideas y emociones. La fase de la investigación liberadora consintió cambiar procesos rutinarios en la vida de los estudiantes, a partir de las novedosas

estrategias que se aplicó en cada uno de los talleres programados para enseñarles a pensar y a expresarse libremente sobre algún tema específico. Finalmente, se resalta que se logró fortalecer el proceso del pensamiento creativo de los educandos a través de la implementación de las artes plásticas, mejorando así el proceso educativo de enseñanza y aprendizaje.

Así mismo, para el desarrollo de esta investigación se tomó el enfoque práctico que, según Creswell (citado por Hernández, 2003), considera dos diseños fundamentales en la IA: el práctico y el participativo; el primero tiene en cuenta la labor del estudiante de manera individual y grupal; se implementó un plan de acción que buscó dar alivio a las problemáticas presentes y, así mismo, crear mecanismos generadores de cambio, con un liderazgo ejercido conjuntamente por el docente investigador y los estudiantes partícipes.

En los procesos investigativos se debe establecer la población, como un conjunto de personas que hacen posible al investigador, seleccionar los principales hallazgos encontrados a través de la muestra propuesta (Hernández, 2003). La IE La Cabaña cuenta con una cobertura de 857 estudiantes; tiene 17 sedes educativas, de las cuales dos ofrecen el nivel de secundaria y media. Como población se seleccionó al grado séptimo, conformado por 63 estudiantes. Por su parte, la investigación se enfocó en una muestra por conveniencia, como lo afirma Battaglia (citado por Hernández, 2003) quien determina que la muestra está formada por los casos disponibles a los cuales se tiene acceso para así, tomar ventaja de la situación. De hecho, la muestra por conveniencia se tuvo en cuenta debido al acercamiento constante del investigador con el grupo, con miras a poder desarrollar la propuesta presentada en la promoción de las artes plásticas para potenciar el pensamiento creativo en los estudiantes.

La muestra estuvo compuesta por 18 estudiantes del grado 7° B, quienes fueron los principales protagonistas para el desarrollo de la propuesta didáctica enfocada en las artes plásticas. La técnica utilizada para la recopilación de información fue la observación participante, que tuvo lugar durante diez jornadas académicas de los estudiantes, y así se evidenció actividades rutinarias como las

manualidades que se venía trabajando en un proceso de reproducción de un producto ya elaborado, dejando de lado la expresión creativa del educando en el área de Educación Artística. Se llevó un registro continuo que describió las vivencias y experiencias de cada momento en el diario de campo. La encuesta diagnóstica por medio del cuestionario permitió reconocer la realidad en cuanto a la orientación de los procesos pedagógicos con relación al área de educación artística. En este orden de ideas, la codificación axial facilitó hacer un consolidado de la información analizada, resaltando las categorías más importantes según la frecuencia de presentación; entre ellas, las más relevantes fueron: creatividad, pensamiento creativo, artes plásticas, propuesta didáctica, creatividad y educación.

No obstante, recurriendo a lo dicho por el pintor colombiano José del Carmen Hernández "El arte es vida y la vida es arte" (2020, párr. 1), se pretendió resaltar el arte como fuente de inspiración y así, poder potenciar el pensamiento creativo de los estudiantes. Se llevó a cabo la implementación de la propuesta didáctica enfocada en las artes plásticas denominada 'EducArte en el color de tus emociones', la cual se ejecutó en cinco talleres artísticos que destacaron la importancia de realizar las artes plásticas por medio de los sentidos como la vista, el tacto, el gusto, el oído y el olfato, que ayudaron a crear un ambiente favorable para que exploraran dentro de sí mismos y pudieran materializar sus ideas en sus creaciones artísticas, evidenciar su potencial creativo en la implementación de las artes plásticas, que permitieron desarrollar el pensamiento creativo desde otra perspectiva en el área de educación artística, saliendo de los procesos rutinarios que venían trabajando en clase y que les permitieron representar sus experiencias vividas, sentimientos, emociones e ideas, por medio de sus composiciones artísticas.

Los talleres artísticos estuvieron enfocados en potenciar el pensamiento creativo de los estudiantes; su propósito era resaltar su expresión creativa, inventiva y originalidad. La docente investigadora hizo un registro de las expresiones y vivencias de estos al momento de recrear sus composiciones artísticas; percibió la disposición de un gran número de ellos a la

hora de guiar el proceso pedagógico a través de una metodología de enseñanza llamativa, ayudando de esta manera a desarrollar su expresión creativa.

En la ejecución del primer taller artístico denominado 'Formas de color', se evidenció la teoría errónea implementada en los distintos espacios artísticos, donde se considera mejores artistas a quienes se destacan en la elaboración de dibujos, pues muchos de ellos no se consideraban valiosos en este aspecto; sin embargo, al ver sus trabajos expuestos se dieron cuenta que estos eran muy buenos, lo cual contribuyó a mejorar su autoestima, su expresividad y creatividad. El hecho de cambiar las actividades en clase fue una oportunidad para poner a prueba el pensamiento creativo que desarrolló cada estudiante al momento de hacer su composición artística. Prueba de ello fue reconocer la seguridad con la que pudieron exponer cada una de sus composiciones artísticas, venciendo las principales problemáticas encontradas; entre ellas, la falta de materiales para el adelanto de las actividades propuestas en el área, el escaso interés por el desarrollo de las clases en el área y, el no aprovechamiento del entorno rural.

En segundo lugar, se desplegó el taller denominado 'Geometría del alma', implementado a través del arte abstracto y las figuras geométricas, para que los estudiantes reconocieran otras formas de concebir el arte. En este punto se evidenció un poco de incertidumbre hacia la creación de sus propias composiciones artísticas. De la misma manera, se les compartió algunas obras abstractas de pintores colombianos como: Marco Ospina, Beatriz Daza, Carlos Salas, quienes incitan a ver el arte en otras perspectivas y salir de lo rutinario. Lo que se pretendió fue que desarrollaran la sensibilidad como competencia específica de la Educación Artística y así, propiciar espacios para que pudieran ampliar el pensamiento creativo a través de las artes plásticas. Los estudiantes, al observar las pinturas, iniciaron a romper las primeras barreras que cada uno se planteaba, dándole paso al pensamiento creativo. Fue gratificante observar cómo los talleres artísticos permitieron reconocer el artista que cada uno puede ser, sin tener que ser un experto en el arte. Se dio la posibilidad para que cada uno, por medio de diferentes

técnicas y orientaciones, representara el arte desde otra perspectiva.

En tercer lugar, se ejecutó el taller 'Sonidos con color a vida', en el que se valoró el contexto donde se desarrolló la investigación, invitando a los estudiantes a estimar su ambiente natural, debido al acercamiento constante que mantiene con la naturaleza; escucharon diferentes audios de ambientes naturales, sonidos de tormenta y calma. Se hizo una introducción para incentivar su imaginación, comparando con situaciones cotidianas al igual que, su comportamiento con el medio ambiente; en este sentido, hicieron sus composiciones artísticas basándose en el contexto rural en el que se encuentran, obteniendo composiciones con un mensaje de análisis crítico hacia el daño que se le está haciendo al medio ambiente y cómo, a su vez, se puede contribuir en su conservación.

El cuarto lugar correspondió al taller denominado 'Con aroma a arte'; en él se tuvo en cuenta el contexto rural al que pertenecen, resaltando algunos elementos del medio que permitieron hacer memoria de momentos agradables y desagradables para ellos. Por su parte, Cuesta-Suarez (2015) reconoce que las artes son un "vehículo de expresión y comunicación" (p. 290), al tiempo que, "un buen vehículo para el desarrollo de la competencia social y ciudadana" (p. 31) y de aprendizaje que facilita la adquisición de los contenidos de todas las áreas del currículo, "alternativos a la expresión escrita – para la expresión de vivencias y experiencias personales, y si estas son positivas dentro del entorno educativo, ayudan al bienestar y mejora del rendimiento de los alumnos" (p. 77). Es de considerar a las artes plásticas, como el mecanismo que lleva al niño a reconocer su expresividad creativa no solo en sus primeros años escolares, sino en cada uno de sus niveles escolares. El taller artístico permitió realizar un acercamiento con elementos e historias que son significantes para el entorno social de cada estudiante y, así mismo, poder representarlos en cada una de sus composiciones artísticas, para ser expuestas ante su grupo de trabajo y posteriormente a la comunidad educativa.

Finalmente, se hizo el taller 'Degustando el arte', que les permitió a los estudiantes expresar sus emociones por medio de diferentes técnicas artísticas, resaltando lo dulce y salado, con

experiencias propias de su vida cotidiana. Para esta última sesión se implementó el trabajo con vinilos; cada uno utilizó los colores que les representaron estos dos sabores y los implementaron utilizando ciertas técnicas artísticas como: el chispeado, el degradado, la estampación en vidrio o espátula, entre otras. Fue un trabajo donde pudieron expresar: alegría, tristeza, entusiasmo, tranquilidad, creatividad, entre otras expresiones que son recreadas en cada una de sus composiciones artísticas.

Para dar cierre a la propuesta didáctica llevada a cabo, se orientó una exposición artística denominada 'EXPO-ARTE', teniendo en cuenta el consentimiento previo por parte de los directivos de la institución, para la presentación de sus obras de arte. En primera medida se invitó a la comunidad educativa a la exposición artística, a los estudiantes a quienes les llaman la atención las artes plásticas, quienes se integraron con sus composiciones artísticas y, a la comunidad educativa en general. Fue gratificante observar la aceptación de la exposición artística por parte de la comunidad educativa; se escuchó planteamientos para que se pudiera institucionalizar y poder contar con la participación de otros estudiantes a quienes les son llamativas las artes plásticas. Igualmente, se desarrolló la elaboración de murales en las paredes más visibles de la institución, con material reciclable que podían obtener de su medio, con el propósito de generar ambientes pedagógicos para el cuidado y conservación del medio ambiente. La propuesta didáctica enfocada en las artes plásticas creó en los educandos, mecanismos para desplegar el pensamiento creativo, y así poder potenciar su expresión creativa, generando conciencia para el cuidado y conservación del entorno natural, preservando la flora y la fauna de la región.

3. Resultados

Los resultados obtenidos inicialmente permitieron identificar los principales aspectos en la falta de estrategias para potenciar el pensamiento creativo, a través de las artes plásticas en los estudiantes del grado séptimo B de la Institución Educativa La Cabaña, sede principal, a partir de la información recogida por medio de la observación participante como

instrumento aplicado. La triangulación de la información obtenida permitió ordenarlos para ir estableciendo las conclusiones del presente trabajo, acorde a los objetivos propuestos. En primer lugar, se buscó reconocer en la implementación de la prueba diagnóstica, la expresión creativa de los estudiantes por medio de las artes plásticas. La información se consolidó teniendo en cuenta las cuatro subcategorías de análisis con sus respectivos aspectos a observar: Creatividad, Persona creativa, Factores que inciden en la creatividad y, Aproximación al pensamiento creativo y desarrollo y características del pensamiento creativo. Las subcategorías, categorías inductivas y códigos de recurrencia fueron registrados en el diario de campo, como se muestra a continuación:

Tabla 1
Taxonomía 1 – Creatividad y pensamiento creativo

Subcategoría	Categorías inductivas	Código y N° de recurrencias
-Creatividad -Persona creativa -Factores que inciden en la creatividad -Aproximación al pensamiento creativo -Desarrollo y características del pensamiento creativo	• Creatividad como proceso que posibilita habilidades del pensamiento	CPPHP-13
	• Imaginación para crear obras de arte	ICOA-11
	• Persona creativa crea algo nuevo	PCCAN-14
	• Imaginación desarrolla el pensamiento creativo	IDPC-11
	• Emoción y sentimientos por medio del color	ESPC-18
	• Gusto por el arte que expresa la imaginación	GAEI-17
	• Me considero una persona creativa	MCPC-14
	• Conozco pocos pintores y sus obras	CPPO-18

Por su parte, en la implementación del taller de conocimientos previos que tiene como tema la libertad, se evidencia que las artes plásticas son muy llamativas para un gran número de estudiantes que se disponen a realizar cada una de las orientaciones para la ejecución del taller diagnóstico. Ellos se sienten libres al hacer sus composiciones artísticas, pero se limitan al recrear su expresión creativa, debido a las barreras que cada uno se plantea. Es indispensable desarrollar la educación artística por medio de las artes plásticas para generar su capacidad creadora, representada en sus composiciones artísticas y así, no continuar con procesos repetitivos.

En la implementación de la propuesta didáctica 'EducArte en el color de tus emociones', enfocada en las artes plásticas para potenciar el pensamiento creativo de los estudiantes, se puede percibir que éstas les resultan, en gran medida, llamativas; por esta razón, se debe buscar herramientas que desarrollen el pensamiento creativo en cada una de sus composiciones artísticas. La propuesta didáctica busca resaltar la expresividad en sus ideas, sentimientos y emociones, para ser representadas en cada una de sus obras de arte, resaltando la inventiva y originalidad, al igual que las características propias del pensamiento creativo, como la fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. Las proposiciones de la realidad observada pueden ser codificadas, dependiendo de las frecuencias encontradas, resaltando las subcategorías más relevantes, como: Taller de conocimientos previos, Educación en Artes Plásticas y expresión creativa, Capacidad creadora, Expresión creativa. La clasificación de la codificación implementada quedó de la siguiente forma:

Tabla 2*Taxonomía 2 – Artes plásticas y propuesta didáctica*

Subcategoría	Categorías inductivas	Código y N° de recurrencias
-Taller de conocimientos previos -Educación en artes plásticas y expresión creativa -Propuesta didáctica enfocada en las artes plásticas	Taller de conocimientos previos representado en las composiciones artísticas	TDRCA-1
	Educación en artes plásticas y expresión creativa	EAPEC-1
	Propuesta didáctica generadora de expresión creativa	PDGEC-1
	Taller artístico 'Formas de color', que desarrolla la expresión creativa	TAFCEC-1
	Taller artístico 'Geometría del alma', que desarrolla la expresión creativa	TAGAEC-2
	Taller artístico 'Sonidos con color a vida', que desarrolla la expresión creativa	TASCVEC-3
	Taller artístico 'Con aroma a arte', que desarrolla la expresión creativa	TACAAEC-4
	Taller artístico 'Degustando el arte', que desarrolla la expresión creativa	TADAEC-5

Se hace necesario evaluar la propuesta didáctica como estrategia metodológica para potenciar el pensamiento creativo por medio de las artes plásticas en los estudiantes de 7° B. En este sentido, se orienta la exposición denominada 'Expo-arte', con el fin de reconocer su expresión creativa en la producción de cada una de sus composiciones artísticas; se resalta la aceptación hacia la exposición artística por parte de la comunidad educativa, donde se aprecia el potencial creativo de los estudiantes y se invita a continuar con estos procesos, buscando institucionalizar la expresión creativa por medio de la exposición artística. En el transcurso del proyecto se ha invitado a los estudiantes para que sean partícipes de la realización de murales, con el propósito de generar ambientes pedagógicos para el cuidado y conservación del medio ambiente. La propuesta didáctica enfocada en las artes plásticas creó en ellos, mecanismos para desarrollar el pensamiento creativo y potenciar su expresión creativa, generando conciencia del cuidado y conservación del entorno natural, preservando la flora y la fauna de la región. La Tabla 3 relaciona las subcategorías y categorías inductivas mencionadas:

Tabla 3*Taxonomía 3 – Creatividad y educación*

Subcategoría	Categorías inductivas	Código y N° de recurrencias
-Creatividad y educación -Competencias en el campo de la Educación Artística -Exposición expo-arte -Murales ambientales.	Propuesta didáctica generadora de expresión creativa	PDGEC-1
	Propuesta didáctica generadora de expresión creativa	PDGEC-2
	Propuesta didáctica, exposición denominada Expo-arte para desarrollar el pensamiento creativo	PDEEAPC-1
	Propuesta didáctica, murales ambientales para desarrollar el pensamiento creativo	PDMAPC-2

4. Discusión

A partir de los hallazgos mencionados bajo las tres categorías: Creatividad y pensamiento creativo, Artes plásticas y propuesta didáctica, Creatividad y educación, se presenta en este apartado la interpretación y discusión de los mismos. Se tiene en cuenta la articulación de la información obtenida con la teoría y la idea de la investigación, para potenciar el pensamiento creativo por medio de las artes plásticas en los estudiantes del grado 7° B de la IE La Cabaña.

El proceso creativo es una de las potencialidades más elevadas y complejas de los seres humanos; "implica habilidades del pensamiento que permiten integrar los procesos cognitivos menos complicados, hasta los conocidos como superiores para el logro de una idea o pensamiento nuevo" (Esquivias, 2004, p. 2). El pensamiento creativo se debe reconocer como la capacidad innata que toda persona posee en los diferentes niveles cognitivos. En función de lo planteado, las personas creativas son capaces de adaptarse al cambio, permitiendo la originalidad y teniendo un gran nivel de imaginación; esto las lleva a desarrollar una habilidad de resolución de problemas mayores, lo que da lugar a una mente más abierta ante cualquier cambio imprevisto que se presente en la vida. La investigación pretende potenciar el pensamiento creativo del estudiante por medio de estrategias pedagógicas llamativas, resaltando su expresión creativa a través de sus creaciones artísticas.

El pensamiento creativo se ha convertido en un tema de interés para todas las áreas del conocimiento; esto implica, buscar los mecanismos necesarios para que los estudiantes divaguen en un mundo de múltiples posibilidades para promover su expresión creativa; es tarea del docente, brindar las herramientas apropiadas para que ellos recreen su pensamiento creativo a través de un área tan significativa como la Educación Artística. Una de las principales limitantes que se presenta en los establecimientos educativos es que no se le da el valor a esta área de conocimiento; se les da una mayor importancia a las áreas que son evaluadas por el ICFES, dándoles mayor intensidad horaria y con profesionales del área. Por su parte, la Educación Artística es orientada por docentes de buena voluntad o docentes que cuentan con alguna habilidad artística en

cualquiera de sus ramas, como la música, la danza, las artes visuales, entre otras, de modo que se limita a los educandos, a seguir patrones rutinarios que impiden su capacidad creadora.

A lo largo de los planteamientos hechos, el pensamiento creativo se manifiesta, en primera medida, reconociendo "las características de la persona creativa; cabe mencionar los factores cognitivos, comportamentales, actitudinales del ser, sus capacidades, intereses y motivaciones" (Arévalo y Arévalo, 2015, p. 21). En este sentido, el pensamiento creativo lleva a los estudiantes a reconocerse como personas creativas, capaces de crear cosas nuevas e innovadoras, dejando a un lado el seguir repitiendo lo que ya se ha elaborado. El proceso creativo está limitado a seguir patrones monótonos y repetitivos; a su vez, les coarta a reconocerse innovadores, originales, capaces de recrear su imaginación en cada una de sus composiciones artísticas.

Autores como Vygotsky y De Bono (1995, 1994, citados por Arévalo y Arévalo, 2015), defienden la idea de que todos los seres humanos nacen con ese don creativo, que se desarrollará en la medida en que se potencie en la edad temprana, pues la creatividad no depende del talento natural o de la suerte, sino que es una cualidad más del ser humano que puede y debe ser cultivada y desarrollada desde los primeros años de vida, a través del entrenamiento de sus capacidades. Por lo anterior, es de reconocer que, por naturaleza, el ser humano es creativo; por esto, la escuela desempeña un papel fundamental; es aquí donde el estudiante, en sus primeros años, empieza a desarrollar su expresión creativa y es el docente quien tiene la tarea de guiar este camino hacia el pensamiento convergente o creativo.

La creatividad ha estado presente en las habilidades del ser humano desde siempre, ya que se vincula a su propia naturaleza; anteriormente, las personas creativas eran llamadas genios, talentosas, ingeniosas, sabias y, eran consideradas iluminadas por los dioses. En la actualidad, es muy común asociar la palabra creatividad con originalidad, novedad, sentido de progreso, éxito, prestigio, alternativas, solución de problemas, descubrimientos, entre otros. Para los estudiantes, es la habilidad que posee el ser humano para crear algo nuevo por medio de la imaginación. En los procesos desarrollados se puede reconocer que una de

las ventajas más evidentes es su interés al cambio del trabajo que se venía orientando; a algunos les causa curiosidad cómo se va a trabajar la propuesta didáctica basada en la implementación de talleres artísticos y, a otros les causa apatía por el trabajo orientado; asocian a la persona creativa con aquella que puede copiar un dibujo y aplicar bien las técnicas trabajadas en clase.

En efecto, la creatividad permite a los estudiantes, resaltar sus potencialidades y habilidades, destacando en sus composiciones artísticas, pensamientos, sentimientos y emociones por medio de las artes plásticas. Menchén (1998, citado por Borda Miranda, 2013) la define así: "es la capacidad para captar la realidad de manera singular, generando y expresando nuevas ideas, valores y significados" (párr. 13). Las personas creativas son capaces de adaptarse al cambio, ya que son originales y tienen un gran nivel de imaginación; esto las lleva a tener una habilidad de resolución de problemas mayores, lo que da lugar a una mente más abierta ante cualquier cambio imprevisto que se presente en la vida, posibilitando a los estudiantes a reconocerse como personas creativas que expresan su sentir por medio de las artes plásticas, para resaltar el potencial creativo que poseen.

Ante la situación planteada, las artes plásticas vistas desde la Educación Artística en las IE, permiten que los niños y jóvenes puedan expresarse y llevar a la práctica sus ideas, sentimientos y emociones, por medio de la creación de composiciones artísticas. Esta investigación se centra en la expresión plástica como medio de comunicación no verbal, donde los estudiantes expresan su creatividad mediante diferentes actividades plásticas orientadas por medio de la propuesta didáctica, posibilitando reconocerse como personas creativas, como una configuración de acciones, cuyo principal objetivo es la intencionalidad formativa para el desarrollo de ciertos conocimientos.

Para Riestra (2010), "la doble tarea del campo de la didáctica consiste en transmitir conocimientos que deben adquirirse dentro de unas actividades y contribuir al desarrollo de la persona" (p. 3). Por lo tanto, se implementó una propuesta didáctica enfocada en las artes plásticas, con el propósito de fortalecer los procesos creativos de los estudiantes y que, al mismo tiempo, sean llamativos. Con respecto

a la creación de composiciones artísticas, es común observar que ellos, en su mayoría, no permiten buscar una expresión creativa para representar cada una de sus ideas y sentimientos, limitándose a copiar elementos ya elaborados.

Como resultado, la propuesta didáctica fue direccionada con el fin de dar cumplimiento a los objetivos formulados para el mejoramiento de las prácticas educativas enfocadas en las artes plásticas, para potenciar el pensamiento creativo de los estudiantes. Los talleres artísticos desarrollados, 'Formas de color', 'Geometría del alma', 'Sonidos con color a vida', 'Con aroma a arte', y 'Degustando el arte', permitieron desechar la teoría que afirma que quienes saben dibujar y pintar, son los mejores artistas, pues si muchos de ellos no se consideraban buenos en este aspecto, al ver sus trabajos expuestos se dieron cuenta que si lo eran; eso contribuyó a mejorar su autoestima, su expresividad y su creatividad.

El hecho de cambiar las actividades rutinarias de clase por procesos creativos y llamativos fue una oportunidad para poner a prueba el pensamiento creativo que desarrolló cada estudiante al momento de hacer su composición artística. Prueba de ello es reconocer la seguridad con la que pudieron exponer cada una de sus composiciones y vencer las principales problemáticas encontradas como: la falta de materiales para el desarrollo de las actividades, poco interés por las clases del área de artística y el no aprovechamiento del entorno rural, entre otros. Por lo tanto, la propuesta didáctica enfocada en las artes plásticas permitió visualizar su expresión creativa por medio de composiciones artísticas llenas de imaginación, innovación, originalidad, sentimientos, características propias de la persona creativa.

La propuesta didáctica enfocada desde las artes plásticas buscó, por medio de los talleres artísticos, desarrollar la expresión creativa. Las artes plásticas representaron un papel fundamental para desarrollar el pensamiento creativo, permitiéndoles reconocer su inventiva e innovación en cada una de sus composiciones artísticas. El MEN (2010), en sus orientaciones pedagógicas, manifiesta que:

La participación de estudiantes y docentes en las artes propicia experiencias sensibles; a su

vez, este enriquecimiento de la experiencia estética, como un aprender a relacionarse con los objetos artísticos, la naturaleza, la cultura como estructuras portadoras de múltiples significados y sentidos, contribuye al desarrollo del pensamiento creativo y de la expresión simbólica en los estudiantes. (p. 15)

Por lo anterior, se reconoce el papel que cumplen las artes plásticas para desarrollar la expresión creativa de los estudiantes y, asimismo, implementar mecanismos para que las IE lleven a la práctica estrategias pedagógicas que potencien el pensamiento creativo. En este aspecto, la propuesta didáctica tiene como objetivo principal, promover la expresividad, inventiva y originalidad del educando, en cada uno de los procesos artísticos.

El MEN (s.f.) manifiesta que "la Educación Artística es un área de conocimiento que estudia precisamente la sensibilidad mediante la experiencia (experiencia sensible) de interacción transformadora y comprensiva del mundo" (p. 25). La educación artística, orientada desde el campo de las artes plásticas, propicia en el educando una serie de herramientas para dar paso a la sensibilidad, expresión creativa, al igual que el pensamiento creativo; es indispensable, entonces, fomentar estrategias metodológicas para desarrollar su expresión creativa. La propuesta investigativa pretende resaltar las competencias específicas de la Educación Artística, como elemento fundamental para el fortalecimiento de la imaginación e innovación.

Las artes plásticas pueden brindar la posibilidad de crear en los estudiantes ese espíritu creativo y, desarrollarlo desde las diferentes competencias específicas del área orientadas por el MEN, como la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación, pues a través de ellas se podrá reconocer su expresión creativa.

Por su parte, las competencias específicas del área en Educación Artística brindan la posibilidad para poder expresar todo aquello que, de cierta manera, no se puede dar a conocer. Cuando se habla de sensibilidad en el arte, se refiere a una sensibilidad que trasciende lo netamente físico; esto es lo que permite dar sentido a lo que se percibe, expresándolo por medio de sus sentimientos, emociones e ideas. La sensibilidad desarrollada desde las artes plásticas posibilita

al estudiante salir de lo físico, reconociendo la realidad de la cual hace parte, permitiéndole representar cada uno de sus sentimientos y emociones por medio de las composiciones artísticas.

En la propuesta investigativa, la sensibilidad estuvo representada en cada uno de los talleres artísticos implementados para propiciar el desarrollo del pensamiento creativo; los estudiantes, al hacer parte de esta propuesta didáctica, recrearon su sensibilidad, reconociendo su capacidad creadora en las obras de arte que elaboraron, analizando y reflexionando sobre sus diferentes producciones artísticas.

La apreciación estética es una facultad que se encuentra en medio de lo racional y lo sensible, y permite dar una lectura más precisa al contexto artístico al que pertenece, ya que proporciona el acceso a los signos que maneja el lenguaje artístico; de esta manera, les da la oportunidad a los estudiantes, de contar con las herramientas necesarias para poder expresarse. Por su parte, la apreciación estética les brinda mecanismos para que experimenten su capacidad creadora, potenciando su inventiva e imaginación a través del pensamiento creativo. En este sentido, la apreciación estética se presenta de forma fundamental en la propuesta didáctica, dado que hace visible en cada una de las composiciones artísticas, un sentir de emociones y sentimientos por medio del color y la imaginación, representados en las obras elaboradas por ellos mismos. Es evidente reconocer que, en cada obra de arte, los estudiantes no imitan a ningún artista; se valen de su imaginación para recrear cada composición, dándole paso a la expresión creativa.

Finalmente, la comunicación es la competencia que le permite al artista generar espacios de diálogo; es aquí donde los estudiantes pueden expresar no solo para sí mismos cada una de esas sensaciones e ideas, sino que pueden dar a conocer las diferentes expresiones y fortalecer el espacio al pensamiento creativo. Por medio de las artes plásticas, la propuesta didáctica permite hacer visible su expresión creativa, pues es de destacar que el acto creativo no termina cuando el pintor termina su obra de arte, sino que, por el contrario, inicia su expresión comunicativa en el momento en que comparte, por medio de trazos, color, líneas, un sentir de

emociones. La propuesta 'EducArte en el color de tus emociones' propició en los estudiantes, espacios de interacción a través de las artes plásticas, potenciando la expresión creativa en cada una de sus composiciones artísticas.

5. Conclusiones

Para los estudiantes de grado séptimo B de la IE La Cabaña, la puesta en práctica de la propuesta didáctica permitió que, a través de las artes plásticas se desarrollara la sensibilidad, la apreciación estética, la comunicación, la expresión y la creatividad, formando parte de las competencias específicas del área, las cuales son cruciales para formar un ser integral en los aspectos físico, mental, emocional, social y espiritual.

Es necesario reconocer la importancia de implementar una propuesta didáctica enfocada en las artes plásticas, para fortalecer el pensamiento creativo de los estudiantes. El arte en el ser humano tiene la capacidad de provocar un sinnúmero de sentimientos para percibir, expresar, valorar y transformar las propias percepciones con respecto a sí mismo y a su entorno, de una manera integrada y armónica. En el desarrollo del taller diagnóstico a través de la implementación de las artes plásticas, fue evidente reconocer su carencia de expresividad creativa, limitándose a copiar ideas e imágenes ya elaboradas; en ciertas ocasiones se negaban a recrear su imaginación e inventiva, limitando su capacidad creadora. Lograr que pudieran iniciar a desarrollar el pensamiento creativo fue algo complejo y requirió de tiempo, pues, la información recogida en los instrumentos no fue más que el reflejo de lo que venían aprendiendo durante su estancia en la escuela y lo que habían podido recoger en la experiencia de relación con su contexto.

La implementación de las artes plásticas enfocadas en el desarrollo del pensamiento creativo permitió que los estudiantes expresaran, a través de sus composiciones artísticas, la capacidad de recrear experiencias vividas por medio del dibujo, colores, trazos, texturas, olores, sensaciones, audios y nuevas experiencias, posibilitando realizar un análisis de su contexto cotidiano y, poniendo en práctica valores y actitudes que mejoraron su

comportamiento, tanto dentro de la aula como en su entorno familiar y social.

Las artes plásticas pueden brindar la posibilidad de crear en los estudiantes ese espíritu creativo y desarrollarlo desde las diferentes competencias específicas del área, orientadas por el MEN (2010), como la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación, pues a través de ellas se podrá reconocer su expresión creativa. La sensibilidad presente en la propuesta didáctica se evidencia en la medida en que ellos pueden expresar un sinnúmero de sentimientos y emociones por medio de sus composiciones artísticas, propiciando ambientes de interacción y generando procesos de transformación en su pensamiento, favoreciendo su capacidad creativa. La apreciación estética les brindó la posibilidad de materializar sus composiciones y hacerla visible en las obras creadas, teniendo en cuenta cada uno de los componentes y signos que maneja el lenguaje artístico y el potencial creativo que posee cada uno. Es gratificante observar cómo los estudiantes gozan de este proceso de formación y solicitan en repetidas ocasiones, que les asignen más intensidad horaria, pues tan solo se tiene en cuenta las áreas que evalúa el ICFES.

Finalmente, la comunicación como competencia específica, es fundamental en cada uno de estos procesos de interacción, permitiéndoles expresar, por medio de sus obras de arte o composiciones artísticas, cómo se encuentran emocionalmente, cuando algo les gusta o les desagrada tanto en su contexto escolar, como familiar y social. En este sentido, el aula debe convertirse en un accionar creativo, motivándoles a que expresen su sentir por medio de las artes plásticas, para que vinculen el sentido estético de la vida, permitiéndoles expresar cada una de sus vivencias y problemáticas en sus composiciones creativas como medio de comunicación, convirtiéndose la escuela en una alternativa de expresión creativa.

6. Conflicto de intereses

Las autoras de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses del trabajo presentado.

Referencias

- Arévalo, R. y Arévalo, O. (2015). *Desarrollo del pensamiento creativo a partir de las vanguardias artísticas modernas* (Documento sin publicar). Universidad Mariana, Pasto.
- Borda Miranda, N.M. (2013). Desarrollo de la creatividad artística a través de la expresión corporal en los preescolares. <https://sites.google.com/site/delfineditores/temas-de-interes-educativo/ desarrollo-de-la-creatividad-artistica-a-traves-de-la-expresion-corporal-en-los-preescolares>
- Campuzano, E. (2004). *Técnicas y métodos experimentales para la formación del pensamiento creativo en las artes plásticas* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/1745/1/T22471.pdf>
- Cuesta-Suarez, S.M. (2016). *Una propuesta didáctica para contribuir al desarrollo de la expresión de ideas, vivencias y sentimientos de los alumnos de secundaria a través de la educación artística* (Tesis Doctoral), Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/38938/1/T37729.pdf>
- Díaz Flores, G. (2015). *Modelo didáctico basado en el pensamiento complejo y la teoría de las inteligencias múltiples, para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del área de arte en el nivel secundario* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. <https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/390>
- Esquivias, M.T. (2004). Creatividad: Definiciones, Antecedentes y Aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 1-17.
- Hernández, F. (2003). *Educación y cultura visual*. Editorial Octaedro.
- Hernández, J. (2020). ¿De qué verdad somos capaces? Justicia epistémica y conflictos armados. *Nómadas*, 41. http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_41/41_13P_El_arte_es_vida_y_la_vida_es_arte.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s.f.). Serie Lineamientos Curriculares. Educación Artística. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_4.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). Documento No. 16 Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media. https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-241907.html?_noredirect=1
- Riestra, D. (2010). Para debatir: ¿Cómo surgen y cómo llegan las propuestas didácticas? El Toldo de Astier, *Memoria Académica*, 1(1), 1-15.
- Rodríguez, A.M., Velasco, N.C. y Jiménez, C.P. (2014). La educación artística: una práctica pedagógica en la formación de sujetos diversos. *Plumilla Educativa*, 14(2), 85-107. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.14.755.2014>

Contribución:

Elsa Liliana Bermeo Álvarez: Redacción del manuscrito. Escritura de la introducción y metodología, escritura de los resultados y discusión.

Luz Stella Urquina Delgado: Redacción del manuscrito. Escritura del resumen, la introducción y discusión.

Las autoras participaron en la elaboración del manuscrito, lo leyeron y aprobaron.

Los refranes como estrategia didáctica para el fortalecimiento del nivel inferencial y crítico de lectura mediante los Objetos Virtuales de Aprendizaje

Joel Pedrozo-Castrillo¹, Martín Adán Quiroga-Fernández²,
Juan Camilo Castro-Mendoza³

Cómo citar este artículo / To reference this article

/ Para citar este artículo: Pedrozo-Castrillo, J., Quiroga-Fernández, M. A. y Castro-Mendoza, J. C. (2021). Los refranes como estrategia didáctica para el fortalecimiento del nivel inferencial y crítico de lectura mediante los Objetos Virtuales de Aprendizaje. *Revista UNIMAR*, 39(2), 185-205
DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-2-art9>

Fecha de recepción: 23 de marzo de 2021

Fecha de revisión: 25 de mayo de 2021

Fecha de aprobación: 29 de junio de 2021

Resumen

La investigación tuvo como objetivo, fortalecer el nivel de lectura inferencial y crítico de los estudiantes del grado 5° del colegio Osvaldo Vergara Fernández, utilizando el refrán como estrategia de enseñanza y los Objetos Virtuales de Aprendizaje, como herramienta de mediación tecnológica. Metodológicamente, se ubicó en el paradigma crítico social con un enfoque cualitativo y el método de Investigación Acción desarrollado en tres fases: diseño, aplicabilidad y valoración de la efectividad, aplicada a 18 estudiantes entre 9 y 11 años. Los resultados indicaron que se fortaleció la comprensión lectora, la motivación e interés de la lectura crítica a través de los refranes, teniendo como cimiento, las tecnologías. Se concluye que las estrategias didácticas fueron exitosas, porque contribuyeron a una lectura por placer, considerando las necesidades de los educandos y la secuencia didáctica, que sirvieron para potenciar las habilidades y destrezas del educando.

Palabras clave: Educaplay; refranes; comprensión lectora; nivel de lectura.



Artículo resultado de la investigación titulada: *Los refranes como estrategia didáctica para el fortalecimiento del nivel inferencial y crítico de lectura mediante los Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA) en los estudiantes del grado 5° del colegio Osvaldo Vergara Fernández*, desarrollada desde el 01 de marzo de 2018 hasta el 31 de marzo de 2019 en el municipio de Valledupar – Cesar, Colombia.

¹Magíster en Pedagogía; Licenciado en Lengua Castellana e inglés. Docente de aula de la I.E de Aguas Blancas, Cesar, Colombia. E-mail: jhoelpedrocas@gmail.com

²Magíster en Pedagogía; Licenciado en Lengua Castellana e Inglés; Diplomado en Docencia Universitaria. Docente Universidad Popular del Cesar Valledupar, Colombia. E-mail: martin.quiroga.fernandez@gmail.com

³Master in teaching English as a foreign language; Licenciado en Lengua Castellana e Inglés; Diplomado en Docencia Universitaria. Docente Universidad Mariana y Universidad Popular del Cesar. Docente de la IE Bello Horizonte. E-mail: castromendozajuancamilo@gmail.com

Proverbs as a didactic strategy to strengthen the inferential and critical reading level through Virtual Learning Objects

Abstract

The objective of the research was to strengthen the inferential and critical reading level of 5th-grade students of the Osvaldo Vergara Fernández School using the saying as a teaching strategy and a Virtual Learning Object as a technological mediation tool. Methodologically, it was located in the social critical paradigm with a qualitative approach and the Action Research method developed in three phases: design, applicability, and evaluation of effectiveness applied to 18 students between 9 and 11 years old. The results indicated that reading comprehension, motivation, and interest in critical reading were strengthened through proverbs, having technologies as a foundation. It concluded that the didactic strategies were successful because they contributed to reading for pleasure, taking into account the needs of the students and the didactic sequence, which served to strengthen the students' skills and abilities.

Keywords: Educaplay; proverbs; reading comprehension; reading level.

Provérbios como estratégia didática para fortalecer o nível inferencial e crítico de leitura através de Objetos de Aprendizagem Virtual

Resumo

O objetivo da pesquisa foi fortalecer o nível de leitura inferencial e crítica de alunos do 5º ano da Escola Osvaldo Vergara Fernández utilizando o refrão como estratégia de ensino e um Objeto Virtual de Aprendizagem como ferramenta de mediação tecnológica. Metodologicamente, a pesquisa localizou-se no paradigma da crítica social com abordagem qualitativa e o método da Pesquisa-Ação desenvolvido em três fases: desenho, aplicabilidade e avaliação da eficácia aplicado a 18 alunos entre 9 e 11 anos de idade. Os resultados indicaram que a compreensão da leitura, a motivação e o interesse pela leitura crítica foram fortalecidos por meio de provérbios, tendo as tecnologias como base. Concluiu-se que as estratégias didáticas foram bem-sucedidas porque contribuíram para a leitura por prazer, levando em consideração as necessidades dos alunos e a sequência didática, o que serviu para fortalecer as competências e habilidades dos alunos.

Palavras-chave: Educaplay; refrão; compreensão de leitura; nível de leitura.

1. Introducción

Es importante comprender que la lectura y la comprensión lectora son dos fórmulas dependientes, constituyentes de un puente entre el lector y el texto, cuya finalidad primordial es el análisis textual. La lectura se establece como un proceso de significado, el cual se almacena en un determinado soporte y, a su vez, se transmite mediante un código. La comprensión lectora parte de la capacidad que dispone alguien, para entender lo que lee; se puede hacer desde la semántica de las palabras, incluidas en un texto o el texto en conjunto, convirtiéndose en un proceso intelectual repetitivo en los seres humanos, que facilita la construcción de un significado, tomando como referentes, las ideas más relevantes de un texto, para asociarlas a conceptos, donde el lector crea su significado.

Las personas, cuando leen, en su gran mayoría, solo decodifican símbolos (lectura), mas no comprenden el sentido global del texto (comprensión lectora), y esto hace que sea una lectura superficial, carente de toma de posiciones por parte del lector. Es allí donde deben interactuar las dos fórmulas mencionadas: se lee, se decodifica, pero, al mismo tiempo, se analiza, se comprende y se critica, desde un punto de vista contextualizado propio de cada lector, que hace que leer sea un proceso eficiente de significación, capaz de llegar a un correcto análisis textual.

Sin embargo, las instituciones han decantado este proceso, queriendo separar la lectura de la comprensión lectora; se preocupan más por una decodificación y una correcta pronunciación de fonemas, que por comprender de manera detallada un texto; esto se debe a la utilización de métodos en la enseñanza inicial de la lectura, que no son competentes y no se ajustan a los requerimientos que exige la educación actual, lo cual desfavorece el proceso de comprensión lectora. Un claro ejemplo es el uso del método silábico en la mayoría de las escuelas públicas y privadas de Valledupar, dejando de explorar otros medios o métodos más novedosos que posibilitan una lectura comprensiva y no fragmentada, la cual permite un análisis global de textos (método sociocultural, marcha global). Desde allí, la comprensión lectora se

ha convertido en uno de los temas que con más frecuencia se menciona en las instituciones, debido a las falencias que se observa en los estudiantes al momento de interpretar y analizar textos.

Esto repercute en los resultados que cada año arrojan las pruebas estandarizadas realizadas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), los cuales evidencian las falencias en lectura crítica (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2018); muestra de ello es lo obtenido en el Cesar que, en comparación con 2017, retrocedió en el promedio ponderado general, donde el MEN mide áreas como: Lectura Crítica, Matemáticas, Ciencias Naturales, Sociales y Ciudadanas e, Inglés.

Los bajos rendimientos en las pruebas ha sido una constante, y se puede evidenciar en lo que respecta a lectura crítica, cuyos resultados de la Prueba Saber 2016 en el grado 5º del colegio Osvaldo Vergara Fernández, denotan falencias en los tres componentes evaluados por el Ministerio: semántico, sintáctico y pragmático que, relacionando con los niveles de lectura, corresponden al literal, inferencial y crítico.

Estos resultados demuestran que las deficiencias más notorias corresponden al componente pragmático (crítico), ya que los estudiantes no son hábiles al momento de proveer el propósito o las intenciones que debe cumplir un texto, atendiendo las necesidades de la producción textual en un contexto comunicativo particular; presentan debilidad para dar cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto, en una situación de comunicación particular y, también, falencias para dar cuenta de los mecanismos de uso y control de las estrategias discursivas para adecuar el texto a la situación de comunicación.

En el componente pragmático (crítico), los estudiantes no fueron asertivos a la hora de responder; por tal razón, algunos no llegaron a ubicarse en el nivel satisfactorio y avanzado de desempeño que mide la prueba Saber; por el contrario, se posicionaron en insuficiente y otros en mínimo. Siguiendo esta gruesa línea, cabe destacar lo concerniente al proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, dado que

los educandos no son críticos al momento de enfrentarse a la lectura de diferentes textos, cayendo en una lectura básica, correspondiente a literalidad. Esto se manifiesta igualmente en las pruebas internas realizadas que, en su mayoría evalúan los niveles de lectura y que, a su vez, denotan la deficiencia en el nivel inferencial y crítico; siendo más específicos, en evaluar información implícita de la situación de comunicación, recuperar información implícita de la organización, tejido y componente de los textos y, en la identificación de la información de la estructura implícita del texto.

Esta problemática redundante en la enseñanza de conceptos en todas las asignaturas, olvidándose del contexto y de la elaboración de un aprendizaje significativo, motivo por el cual, el docente debe preocuparse de las cualidades del contenido a enseñar, más que de la cantidad de contenido; debe reconocer los conocimientos previos que ha de tener el estudiante, para adquirir los nuevos que pretende enseñar.

Por esto, para promover el aprendizaje significativo, el docente debe replantear su quehacer pedagógico en el aula, de tal modo que despierte el interés y la curiosidad del estudiante, mediante un clima armónico e innovador, donde además de adquirir un conocimiento, lo lleve a la práctica y sea crítico al momento de enfrentarse a situaciones reales de su entorno.

En los niños hay una apatía y una resistencia a la lectura; solo leen, para dar cumplimiento (cumplen y mienten) a las tareas emitidas por los docentes, pero están carentes del apoyo y acompañamiento de sus padres para desarrollar el proceso lector. Aunado a esto, se puede afirmar que la formación de lectores competentes solo se mira en una dirección y es el área de Lengua castellana, a pesar de que ella coadyuva al aprendizaje de todas las áreas del currículo escolar; por lo tanto, la lectura debe ser un tema transversal que permita su vinculación con las otras áreas, ya que muchos docentes creen que su trabajo no consiste en lograr que los estudiantes adquieran la comprensión lectora.

Para intervenir esta problemática fue necesario implementar una propuesta innovadora que permitiera el fortalecimiento de la lectura

crítica en la educación básica primaria, a través de los refranes como estrategia didáctica; estos pueden ser usados en situaciones cotidianas y obligan al educando a realizar una lectura interpretativa de su realidad, puesto que no se puede interpretar un refrán desde la literalidad, sino desde las inferencias y la criticidad, partiendo de su propio contexto. Este proceso se llevó a cabo con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); en este caso, las herramientas OVA (Objetos Virtuales de Aprendizaje), las cuales ayudaron al educando a ver la lectura desde otra perspectiva, convirtiéndose en un medio didáctico de enseñanza y aprendizaje.

Según el MEN (2007), un OVA es considerado como un material estructurado de una forma significativa, asociado a un propósito educativo y que corresponda a un recurso de carácter digital que pueda ser distribuido y consultado a través de la Internet. Un OVA tiene como finalidad, que los estudiantes aprendan a su propio ritmo y en forma independiente, las bases de un tema específico que pueda ser utilizado como herramienta de enseñanza. Una definición que integra varios aspectos de las anteriores es la dada por Massa y Pesado (2012):

Una mínima estructura independiente que contiene un objetivo, una actividad de aprendizaje, un metadato y un mecanismo de evaluación, el cual puede ser desarrollado con tecnologías de información y comunicación (TIC), lo que posibilita su reutilización, interoperabilidad, accesibilidad y duración en el tiempo. (p. 68)

Para el desarrollo de este proceso investigativo se empleó Educaplay como OVA. Esta herramienta es una plataforma para la creación de actividades interactivas. Se puede usar mapas, herramientas para hacer test, adivinanzas, aplicaciones de dictado, crucigramas, etc. Las actividades usadas en este proceso investigativo fueron los test y los talleres, los cuales fueron realizados teniendo como base los refranes; es decir, las preguntas estaban orientadas desde los refranes, con el único fin de fortalecer el nivel inferencial y crítico de lectura.

Observando estas especificaciones sobre el problema a intervenir, surgió la interrogante:

¿Qué estrategia didáctica mediada por las TIC se puede implementar para fortalecer el nivel inferencial y crítico de lectura en los estudiantes del grado 5° del colegio Osvaldo Vergara Fernández?, que se complementa con las siguientes subpreguntas: ¿Cómo los OVA motivan a los estudiantes a fortalecer el nivel inferencial y crítico de lectura?, ¿Cómo los refranes se constituyen en un medio eficaz para el fortalecimiento del nivel inferencial y crítico de lectura a través de la interpretación de hechos cotidianos?, ¿Cómo verificar la eficacia de las estrategias didácticas para el fortalecimiento del nivel inferencial y crítico de lectura?

Para su respuesta se planteó como objetivo general, fortalecer el nivel de lectura inferencial y crítico de los estudiantes del grado 5° del colegio Osvaldo Vergara Fernández utilizando el refrán como estrategia de enseñanza y un OVA, como herramienta de mediación tecnológica; y, como objetivos específicos:

- Diseñar actividades interactivas (Educaplay) que permitan identificar la capacidad de los estudiantes para comprender refranes.
- Implementar un OVA sobre refranes para fortalecer el nivel de lectura inferencial y crítico en los estudiantes.
- Evaluar la efectividad del refrán como estrategia de enseñanza para fortalecer el nivel inferencial y crítico de lectura de los estudiantes del grado 5°.

Esta investigación se justifica porque las escuelas de Valledupar padecen altos índices de deficiencia en materia de educación lectora, probablemente por la escasa preocupación por implementar métodos que incluyan la lectura comprensiva, porque siempre se ha incidido en el fomento de la lectura instrumental (una destreza entendida como una herramienta para adquirir información). Además, las diferentes programaciones de aula de los docentes han convertido la lectura en una actividad colateral, escasamente temporalizada y evaluada, planteando muy pocas actividades que estimulen el interés y el hábito de la lectura.

En este sentido, identificar las falencias en los niveles de lectura de los estudiantes del grado

5° fue la primera medida a abordar, a través de una prueba diagnóstica (test introductorio) que constató los datos arrojados por el MEN en las Pruebas Saber 2016, lo que permitió una referencia de la problemática, para luego reforzar a los estudiantes mediante estrategias didácticas mediante el uso de los refranes, concatenados con las TIC: Educaplay, orientada a trabajar el mejoramiento de la lectura crítica. Con esta herramienta se pretendió formar estudiantes críticos, que no conciban que la comprensión lectora está únicamente en los textos, sino que puede tener cabida en la lectura de un rostro, en el paisaje, en la música, en una piedra, en un papel y, por ende, en los refranes. Esta alternativa (refranes), aunque ha perdido vigencia en las nuevas generaciones, es y será un instrumento útil para entender situaciones cotidianas interpretadas desde lo implícito (inferencias).

Este estudio es una propuesta de intervención educativa que describe los refranes como una estrategia didáctica para fortalecer la lectura crítica. El estudio es de carácter cualitativo con un enfoque de investigación – acción (IA), el cual trata de unir la investigación con la práctica a través de la aplicación, y se orienta en la toma de decisiones; además, busca mejoras y cambio social; es una investigación que se llevó a cabo por parte de los prácticos sobre sus propias prácticas.

Se tomó como tema central la comprensión lectora, dado que es el punto más álgido evaluado en la actualidad en pruebas estandarizadas (lectura crítica), en todas las áreas que ésta brinda, y que ha sido la constante en deficiencia, porque solo se mira desde una sola perspectiva; es decir, se cree que se puede fortalecer desde la asignatura de Lengua castellana y en otras áreas como Sociales, Matemática, Biología, ... No hay cabida para aportar a un proceso de comprensión, olvidándose que la lectura es un tema transversal; por tal razón, es compromiso de todos en la formación de estudiantes competentes. Jurado Valencia (2018) afirma que:

Lectura crítica se asocia con la intertextualidad o la capacidad del estudiante lector para reconocer diversos textos en el texto que se interpreta y a partir de allí saber descubrir

las intencionalidades de los textos mismos o de los sujetos representados en ellos, o del autor cuando se trata de textos referenciales (ensayos, crónicas, divulgación científica, informes...). (párr. 3)

En lo expresado se ve con claridad que, independientemente del área que se trabaje en aula, debe haber un espacio donde se integre la temática con una lectura interpretativa que beneficie la comprensión textual, entendiendo la intencionalidad de cualquier texto y, al mismo tiempo, que se analice la información implícita que ayude a generar criticidad.

El uso de los refranes como estrategia didáctica, genera un impacto dentro de la sociedad, debido a que integra el uso de las TIC, el contexto sociocultural (refranes) para aplicarlos al análisis de la lectura. Además, genera un estímulo a los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el quehacer pedagógico de los docentes, mostrando su valor motivante en los estudiantes.

Se pensó en hacer uso de los OVA, teniendo en cuenta que la unidad de trabajo son nativos digitales que poseen habilidades tecnológicas que les facilitan desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje, ancladas con las nuevas tecnologías, pero no solamente sean usadas como espacio de diversión o juego, sino que, además de divertirse, les genere un aprendizaje significativo; en otras palabras, que aprendan jugando.

Es importante referenciar que mediante los OVA utilizados en este proyecto (Educaplay) se ha logrado entrelazar los dos elementos fundamentales de esta investigación: la comprensión lectora y los refranes, entendiendo que ésta es una plataforma donde se plantea o realiza actividades de distintos tipos para mejorar ciertas falencias en cualquier área; se convierte en atractiva para los usuarios por su variedad y versatilidad al momento de su uso; permite la creación de actividades como: test, mapas, adivinanzas, crucigramas, rellenos, relaciones, entre otras. Es beneficiosa porque muestra el puntaje que realiza el usuario y brinda una retroalimentación de los aspectos por mejorar.

Por todo esto, se concluye que Educaplay se convierte en una estrategia que incentiva

a los educandos a ser críticos en cualquier eventualidad que se presente en su entorno, que también beneficiará a los docentes, a la institución y cualquier parte en donde sea necesario potenciar la lectura crítica.

En la búsqueda por encontrar información que sirviera de apoyo para este trabajo investigativo, no fue posible encontrar proyectos que cumplieran con los propósitos del mismo; algunos planteaban fortalecer la lectura, pero con estrategias no tan cercanas a las utilizadas en este proyecto, como los refranes.

En el plano internacional se ubicó a Benítez y Gaibor (2012), quienes propusieron analizar la aplicabilidad de estrategias de enseñanza en lectura crítica en los estudiantes de séptimo año de educación general básica en una escuela de Ecuador. Su objetivo de trabajo se centró en propiciar la aplicación de algunos conocimientos claves sobre las lecturas existentes (competencias textuales) en función y comprensión y, explicar las expectativas que forman los lectores a partir de algunas características de las lecturas.

La metodología que implementaron fue descriptiva, relacionando una serie de cuestiones y midiendo cada una de ellas independientemente, para describir lo que investigaban. Esto les permitió detectar falencias de lectura, interpretación y comprensión, para aplicar estrategias con la finalidad de que los estudiantes mejoraran su capacidad lectora y el desarrollo del aprendizaje activo en los niños y niñas. Consideran que, mediante estas estrategias el docente puede detectar las diferencias individuales de sus estudiantes, dando como resultado un buen aprendizaje activo. Este proyecto le aporta de manera significativa al trabajo actual, en la medida en que hace uso de estrategias didácticas con actividades y ejemplos con guía, donde el principal medio son los textos y las técnicas que utilizan, que sirven de modelo para nuestro trabajo.

A nivel nacional, Herrera, López, Rodríguez y Petit (2017) encontraron que la educación colombiana del siglo XXI exige el desarrollo de competencias lectoras en los estudiantes del país e identificaron los factores que afectan el proceso lector en los estudiantes de décimo

grado en una institución en Barranquilla. La investigación fue de naturaleza descriptiva y post-positiva que logró, a partir de sus resultados, analizar la prueba Saber de noveno grado y conocer los factores académicos que inciden sobre el proceso; aplicaron autobiografía semiestructurada, una encuesta a estudiantes y otra a padres de familia, una entrevista a la docente de Lenguaje para conocer los factores personales y socioculturales inhibidores de la variable objeto de estudio. Los datos arrojados comprueban que, entre los factores académicos, se revela dificultad en la interpretación de textos, criticidad y necesidad de apoyo para reflexionar.

En lo que se refiere al plano local, Castilla, Martínez y Solano (2016), se propusieron promover la práctica lectora mediante una cartilla que incluye canciones narrativas de la música vallenata tradicional, como estrategia didáctica para la comprensión lectora. El proyecto se basó en un enfoque cualitativo, porque fue diseñado cumpliendo la modalidad de innovación pedagógica, que consistió en la elaboración de recursos didácticos registrados en una cartilla denominada *Juepaa, canta, lee y aprende con el vallenato narrativo*, mirada desde un contexto específico que responde a necesidades e intereses de tipo sociocultural. Lograron que los estudiantes vieran a la lectura como una forma dinámica y motivadora. Este trabajo aporta a nuestro proyecto un sinnúmero de elementos importantes, dado que tiene el mismo propósito: fortalecer la lectura crítica (comprensión lectora).

Los elementos mencionados se convirtieron en las bases conceptuales del estudio, pues se refieren de forma directa al problema de investigación a abordar y, definen y explican lógicamente los fenómenos que se ajustan a esta temática. Estos elementos están relacionados lógicamente entre sí y constituyen una estructura o varias unidades estructurales identificables (Cubillos, 2009); se tuvo en cuenta la posición de diferentes autores con relación a las temáticas objeto de estudio: el refrán, los OVA, la estrategia didáctica y la comprensión lectora, para los fines del diseño de la propuesta.

En cuanto a los refranes, estos tienen una historia muy larga y, hoy en día, prácticamente

están presentes en todas las lenguas del mundo, por lo cual constituyen un fenómeno lingüístico universal, con base en la filosofía popular. Koszla-Szymanka (s.f.) afirma que:

El refrán como fórmula lingüística, tiene muchos partidarios. Generalmente, es una frase de carácter oral de valores excepcionales: con ayuda de una forma condensada transmite con agudeza un contenido conceptual complicado y, al mismo tiempo, perspicaz; además, frecuentemente contiene un sentido metafórico a descubrir. De manera que, viene a ser un tipo de ejercicio intelectual que no debería despreciarse. (p. 36)

Por esto, se hace necesario mostrar las tipologías que esta autora plantea:

- Sintáctico: equivalentes de las oraciones, frases o actos comunicativos, aplicados muy a menudo en la comunicación, objetivo principal de la enseñanza.
- Lenguaje espontáneo: dichos, refranes, proverbios o frases hechas que debe enseñarse y aprenderse en su forma original, puesto que es ésta la que emplean los hablantes nativos.
- Material lingüístico de carácter auténtico: utilizado en diferentes situaciones de la vida cotidiana, que viene a ser un acervo cultural valiosísimo. Su conocimiento y capacidad de empleo correcto en situaciones reales de comunicación le ayudarán al estudiante a adquirir uno de los aspectos más importantes de la competencia lingüística.
- Carácter metafórico de forma y léxico distintos: la correspondencia, independientemente del tipo que sea, facilita la comprensión adecuada del refrán o proverbio, su memorización, interpretación y empleo correcto.

Los refranes tienen en su forma, un contenido de gran interés y trascendencia sociocultural, además de ser un recurso de la expresión oral, desde tiempo inmemorial. Hoy, sin embargo, las cosas han cambiado mucho y quizás no sea suficiente el cauce normal de aprendizaje, el tradicional 'boca a boca', sino que necesita un

tratamiento y refuerzo didáctico (De La Fuente, 2004); por eso, se hace imperativo mirar al refrán de otras perspectivas: como valor objetivo y, considerarlos como "fórmulas para entender el mundo" (De Miguel, 2000, citado por De La Fuente, p. 171), tanto a la naturaleza como al ser humano. Lo que sucede, aunque muchas veces nos neguemos a verlo, es que la realidad es muy variada y, con frecuencia, contradictoria, por lo que tan válido es un refrán que afirme una cosa, como otro que la niegue. La realidad da base para ambos juicios.

El valor moral o ético de los refranes, como plantea De La Fuente (2004), consiste en que los refranes evalúan conductas, lo que sirve de control no solo social, sino individual. Es verdad que a veces se puede advertir cierto cinismo e incluso desvergüenza. En palabras de Torrente (1994),

Aunque los refranes a veces son o no pasan de ser fórmulas sintéticas de verdades obvias, en otras, su alcance o sus pretensiones son de más profunda enjundia y bien escogidos y ordenados pueden servir de sostén de toda una filosofía de la vida que, a su manera, expresan. (p. 10)

Además, tienen una curiosa utilidad: pueden servir de base para dar un consejo que solo de esa manera impersonal, tradicional, se atreven las personas a emitir. No es alguien el que habla, sino todos; no es un saber de ahora, sino de siempre.

Según De La Fuente (2004), "son un excelente lubricante de la conversación, por la simple razón de que es fácil estar de acuerdo con el sentido de los dichos [a los que se alude]" (p. 169). Y más adelante afirma: "Al menos, ese punto de contacto hace que los que conversan amigablemente no pasen a discutir o a enfrentarse. Es una función parecida a la que cumplen los comentarios rituales sobre el tiempo atmosférico" (p. 169).

Al abordar los OVA, Beltrán y Rojas (2016) expresan que existen tres tipos de estrategias:

- Las socioafectivas: son las que promueven la motivación, un clima apropiado para el aprendizaje y el afecto, con las que el estudiante puede mejorar su autoestima y confianza en

la tarea desempeñada, para mejorar en sus actividades de aprendizaje.

- Las cognitivas: son las que utiliza el estudiante para comprender, seleccionar, organizar, elaborar e interpretar los conocimientos que se trabaja en el curso.
- Las metacognitivas: son las que le permiten al estudiante regular su propio proceso de aprendizaje.

Por lo general, los profesores se centran en las cognitivas que, finalmente, son las que dan cuenta del aprendizaje que quieren lograr; sin embargo, el reto que se presenta es que, a través del conocimiento y utilización de las estrategias, se plantee el aprendizaje como un proceso de autorregulación donde es importante fortalecer habilidades autónomas de estudio. El profesor, entonces, se enfrenta a plantear las estrategias de aprendizaje antes de plantear las actividades, buscando que haya un equilibrio y que no focalice su atención solo en unas de ellas.

Por otra parte, Feria y Zúñiga (2016) especifican algunas características que deben poseer los OVA, como:

- Ser interactivos: esto es, que respondan a diferentes demandas por parte del usuario de forma bidireccional en muchos casos, donde más de un camino es posible para el aprendizaje o utilización de la información.
- Estar estructurados: fáciles de utilizar y claros en su presentación (interfaz) para la navegación o exploración por parte del usuario. Una forma práctica es la utilización de hipertexto.
- Ser atemporales: para no perder vigencia en el tiempo y en los contextos utilizados.
- Didácticos: el objeto, tácitamente, debe responder a: qué, para qué, con qué y quién aprende.

Para entender el concepto de comprensión lectora, es necesario abordar el significado de lectura, como un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado,

a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto, en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión (MEN, s.f.).

La comprensión lectora es un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo de los niños, como los esquemas relativos al conocimiento específico del contenido del texto (Martínez y Rodríguez, 2011). En la medida en que los chicos son conscientes de estos esquemas de conocimiento, pueden adoptar estrategias para organizar y estructurar la información, con el fin de obtener una representación coherente, ordenada y jerárquica, lo cual posibilita el aprendizaje a partir del texto (Lerner, citado por MEN, s.f.).

La lectura crítica está inmersa en todos los aspectos de la vida. Jurado Valencia (2018) la asocia con la intertextualidad o la capacidad del estudiante lector para reconocer diversos textos en el texto que se interpreta y, a partir de allí, saber descubrir las intencionalidades de los textos mismos o de los sujetos representados en ellos o, del autor cuando se trata de textos referenciales, como ensayos, crónicas, divulgación científica, informes.

Por otra parte, Pérez (2002) expone que la lectura crítica consiste en poner a prueba hipótesis de interpretación; es, aventurarse a explorar diversos caminos de búsqueda del sentido. Cuando nos enfrentamos a un texto anticipamos posibles interpretaciones y ponemos en juego saberes y operaciones de diversa índole; saberes del lector (su enciclopedia) y saberes del texto se relacionan para ir construyendo un tejido de significados.

Los niveles de comprensión deben ser entendidos como procesos de pensamiento que tienen lugar en el proceso de la lectura, los cuales se van generando progresivamente, en tanto el lector pueda hacer uso de sus saberes previos. Para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura es necesario

mencionar los niveles existentes expuestos por Pérez (2002), omitiendo el nivel literal, puesto que no es muy útil en nuestra investigación, partiendo que los refranes no son explicados desde la literalidad.

Lectura de tipo inferencial / Comprensión global del texto: en este nivel se explora la posibilidad de realizar inferencias, entendidas como la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto, al establecer diferentes tipos de relaciones entre los significados de palabras, oraciones o párrafos. Este tipo de lectura supone una comprensión global de los significados del texto y el reconocimiento de relaciones, funciones y nexos de (y entre) las partes del texto.

De acuerdo con esto, en este nivel se explora tres aspectos básicos:

- Enciclopedia: se trata de la puesta en escena de los saberes previos del lector para la realización de inferencias.
- Coherencia global - progresión temática: se refiere a la identificación de la temática global del texto (macro estructura) y al seguimiento de un eje temático a lo largo de la totalidad del texto.
- Coherencia global - cohesión: se refiere a la identificación y explicación de relaciones de coherencia y cohesión entre los componentes del texto, para realizar inferencias.

La lectura crítica - intertextual / Comprensión global del texto: este nivel de lectura explora la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición al respecto. Supone, por tanto, la elaboración de un punto de vista. Para realizar una lectura crítica es necesario identificar las intenciones de los textos, los autores o los narradores presentes en esto. Este nivel explora los siguientes tres aspectos básicos:

- Toma de posición: tiene que ver con asumir, por parte del lector, un punto de vista sobre el contenido total o parcial del texto.
- Contexto e inter-texto: se refiere a la posibilidad de reconstruir e identificar

el contexto comunicativo e histórico de aparición del texto y, la posibilidad de establecer relaciones con otros textos en cuanto a su forma y su contenido.

- c) Intencionalidad y superestructura: se trata de explorar el reconocimiento de las intenciones comunicativas que subyacen a los textos, así como el reconocimiento del tipo de textos en respuesta a la intención comunicativa.

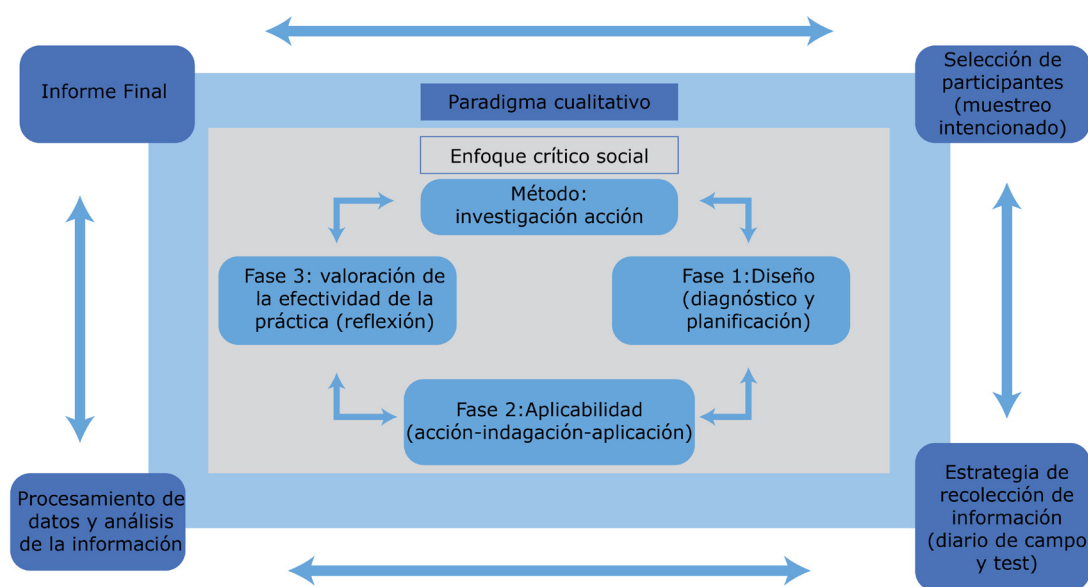
Las estrategias de aprendizaje comprenden todo el conjunto de procesos, acciones y actividades que los/ las aprendices pueden desplegar intencionalmente para apoyar y mejorar su aprendizaje. "Están conformadas por aquellos conocimientos, procedimientos que los/las estudiantes van dominando a lo largo de su actividad e historia escolar y que les permiten enfrentar su aprendizaje de manera eficaz" (Castellanos y Grueiro, 1999, p. 46). Las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en la que se produce la acción (Monereo, 1994).

El método utilizado en el estudio es la IA, porque cumple con los requerimientos mencionados. Para Elliott (1993), es el estudio de una situación social que tiene como fin, mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado, que pretende ampliar la comprensión (diagnóstico) de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas.

Además, muestra rasgos destacados pertenecientes a este tipo de investigación, tales como: ser participativa, tener intención de mejorar sus propias prácticas, ser colaborativa, seguir un proceso sistemático de aprendizaje orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida); induce a teorizar sobre la práctica, somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones, realiza análisis críticos de las situaciones y procede progresivamente a cambios. Estas características pueden ser evidenciadas de manera implícita en este trabajo de investigación, ya que su objetivo primordial es acercarse a la realidad, vinculando el cambio y el conocimiento.

2. Metodología

La metodología propuesta parte del paradigma cualitativo, dado que cumple con características particulares de la misma y evalúa el desarrollo natural de los sucesos; es decir, no hay manipulación ni estimulación con respecto a la realidad (Corbetta, 2003). Lo dicho explica la veracidad de este tipo de investigación y su relación con este trabajo, puesto que describe detalladamente situaciones y sus manifestaciones. En este caso, la lectura será la situación a observar, partiendo de un diagnóstico hasta la aplicabilidad de una estrategia de refranes atados a las tecnologías. Cabe resaltar que, el enfoque crítico social procura alcanzar la transformación de los procesos de enseñanza en el ámbito educativo, por lo cual se reflexionó sobre el oficio de la enseñanza basada en una realidad social que busca un cambio de las prácticas educativas.

Figura 1*Representación gráfica del diseño metodológico*

Fuente: Tomado y adaptado de Restrepo (2002).

La unidad de análisis estuvo conformada por 400 estudiantes y, la unidad de trabajo, por 18 estudiantes entre los 9 y 11 años. Se tomó al grado quinto, porque es un grado transitorio entre la básica primaria y básica secundaria en el cual los estudiantes deben adquirir un sinnúmero de habilidades lectoras para comprender cualquier tipo de texto. De igual forma, es en este grado donde los educandos se preparan para afrontar el examen que ejecuta el MEN (Prueba Saber 5°), en el cual la lectura desempeña un papel fundamental, dado que esta prueba mide los componentes semántico, sintáctico y pragmático de lectura.

Entre las estrategias de recolección de información que se utilizó está la observación participante que, según Marshall y Rossman (1989), es "la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado" (p. 36). Esta técnica fue un elemento fundamental en esta investigación, porque permitió obtener de los individuos, las definiciones de su entorno y los constructos que organizan su mundo. Además, se analizó e interpretó situaciones que están influenciadas por el rol social que asumen en el grupo y por las correspondientes relaciones de los participantes.

Otra técnica fue el test; según Brenes (2006), "es el conjunto de técnicas y procedimientos

evaluativos que [son aplicados] antes y durante el desarrollo del proceso" (p. 27). A través del test se puede saber cuál es el estado cognoscitivo y actitudinal de los estudiantes; permite ajustar la acción a las características de estos; es una radiografía que facilita el aprendizaje significativo y relevante, ya que parte del conocimiento de la situación previa, de sus actitudes y expectativas.

También se utilizó el cuestionario con preguntas cerradas. Según Osorio (2001), este instrumento "es aquel que solicita respuestas breves, específicas y delimitadas" (p. 4). Para poder formular esta clase de preguntas, es necesario anticipar las posibles alternativas de respuestas, que piden ser contestadas con: Respuestas dicotómicas: selección múltiple con única respuesta, entre otras. Estas preguntas fueron realizadas en la plataforma *Educaplay* usando OVA. Finalmente, se utilizó el diario de campo, que es una narración minuciosa y periódica de las experiencias vividas y los hechos observados por el investigador.

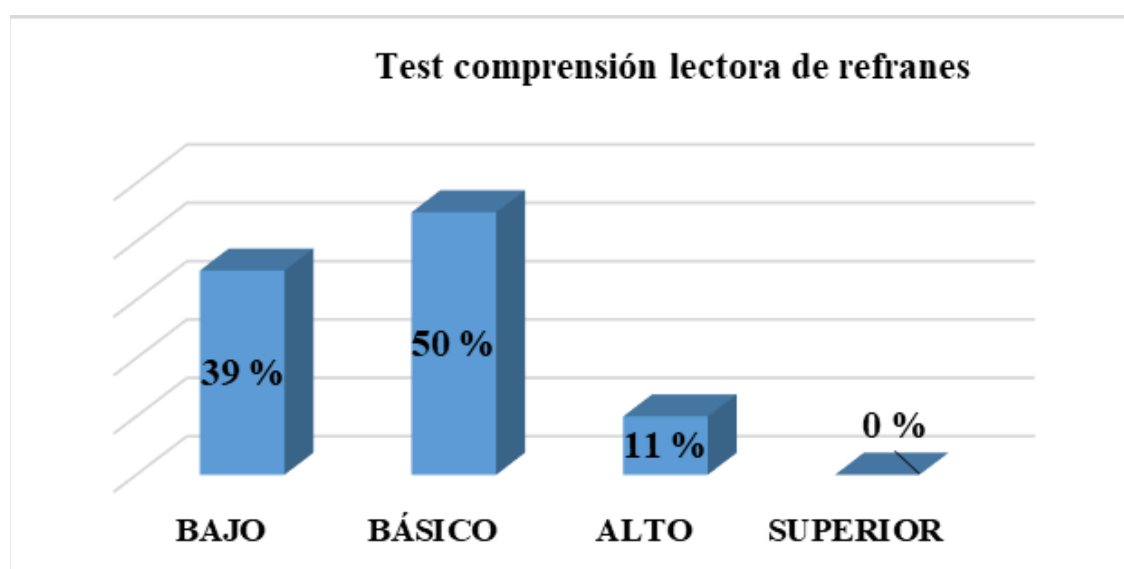
3. Resultados

Resultados producto de la aplicación de la metodología enmarcada en la IA. Cabe aclarar que los test aplicados en este trabajo investigativo fueron interpretados partiendo de gráficas que mostraron los avances que los estudiantes iban

teniendo en la realización de cada actividad, razón por la cual se explica de forma exhaustiva el proceso de reforzamiento de lectura por medio de los refranes.

Es pertinente acotar que este diagnóstico no está plasmado en los objetivos de la investigación, pero es la primera fase de la IA; por ello, se hizo esta acción; además, los resultados avalaron el problema de la investigación ante las dificultades de los estudiantes para entender los textos leídos. El primer test aplicado contenía 24 ítems, ante los cuales los estudiantes debían seleccionar los refranes que estuvieran correctamente redactados, con la finalidad de obtener una información previa de su conocimiento en la materia. Los resultados fueron desalentadores: el 50 % de ellos se ubicaron en el nivel básico, indicando que conocen muy pocos refranes; el 39 % en el nivel bajo: desconocen los refranes; el 11 % acertó en sus respuestas, ubicándose en el nivel alto y, ningún estudiante alcanzó el nivel superior:

Figura 2
Test de comprensión lectora



Los resultados del test diagnóstico afianzaron la debilidad que tienen los estudiantes en cuanto al conocimiento e interpretación de los refranes, lo que conllevó realizar una planificación de actividades, con la finalidad de lograr el fortalecimiento del nivel inferencial y crítico de lectura a través de los OVA que, en este caso, fue a través de la plataforma de Educaplay. Esta acción dio respuesta al objetivo específico de diseñar actividades interactivas que permitieran identificar la capacidad de los estudiantes del grado 5° para comprender refranes; se realizó una planificación con las actividades presentadas en la plataforma, las cuales contienen refranes que coadyuvan al fortalecimiento de la lectura inferencial y crítica.

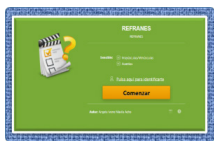
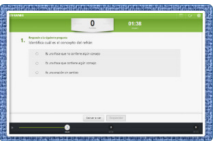
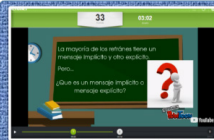
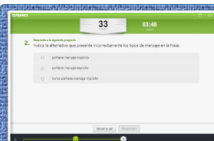
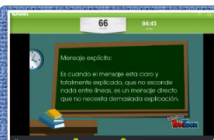
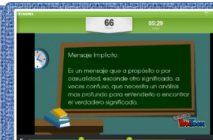
Para lograr realizar una planificación que se ajustara a las necesidades de los estudiantes y a las expectativas de los docentes investigadores, se recurrió al apoyo teórico, donde los expertos expusieron de manera didáctica ciertos elementos relevantes que fueron considerados en la planificación; posteriormente, se examinó las actividades ofrecidas por la plataforma Educaplay para seleccionar las que más se ajustaran al logro del objetivo general: Fortalecer el nivel de lectura inferencial y crítico de los estudiantes del grado 5° utilizando el refrán como estrategia de enseñanza y un OVA como herramienta de mediación tecnológica. La Tabla 1 presenta la planificación:

Tabla 1
Diseño de actividades

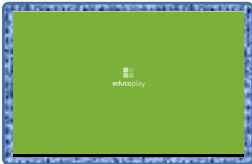
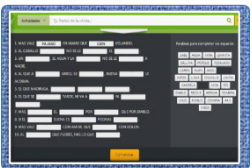
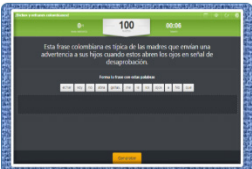
Objetivo general: Fortalecer el nivel de lectura inferencial y crítico de los estudiantes del grado 5° del colegio Osvaldo Vergara Fernández utilizando el refrán como estrategia de enseñanza y un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA) como herramienta de mediación tecnológica

Estrategias y Actividades

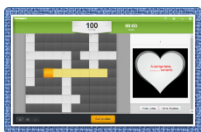
Actividad 1. Lectura de refranes

Objetivo de aprendizaje	Actividades	Contenidos	Recursos	Evaluación
	Lea detenidamente la información suministrada   			Evaluación Formativa.
	Responda la siguiente interrogante 		Computador	
Mejorar la lectura inferencial y crítica a través de los refranes	Lea detenidamente 	Lectura inferencial	Educaplay	Se evaluará de forma continua y se retroalimentará durante todo el desarrollo de la clase. Se trabajará en grupos de 2 y 3 estudiantes.
	Responda la interrogante 			Se tendrá en cuenta el número de acciones y aciertos por actividades.
	Lea con atención  			Resultados de la evaluación
	Responda 			

Actividad 2. Lectura de refranes

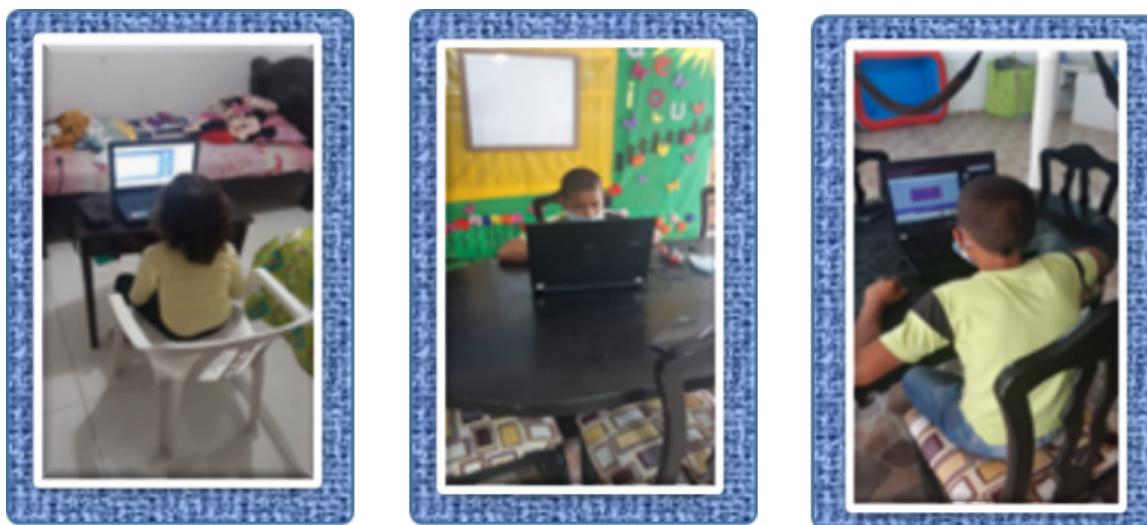
Objetivo de aprendizaje	Actividades	Contenidos	Recursos	Evaluación
Mejorar la lectura crítica a través de los refranes	  Complete los refranes   Forme la frase con cada palabra 	Lectura crítica	Computador Educaplay 	Evaluación Formativa. Se evaluará de forma continua y se retroalimentará durante todo el desarrollo de la clase. Se trabajará en grupos de 2 y 3 estudiantes. Se tendrá en cuenta el número de acciones y aciertos por actividades. Resultados de la evaluación

Actividad 3. Relacionar cada refrán con su significado implícito

Objetivo de aprendizaje	Actividades	Contenidos	Recursos	Evaluación
Comprender el significado implícito de los refranes	 Responda el crucigrama de acuerdo con las preguntas	Lectura crítica		Evaluación Formativa. Se evaluará de forma continua y se retroalimentará durante todo el desarrollo de la clase. Se trabajará en grupos de 2 y 3 estudiantes. Se tendrá en cuenta el número de acciones y aciertos por actividades. Resultados de la evaluación
	 Relacione los refranes con su significado			
	 Responda el crucigrama de acuerdo con el significado del refrán			

Para alcanzar el objetivo de implementar un OVA sobre refranes para fortalecer el nivel de lectura inferencial y crítico en los estudiantes y, cumpliendo con la fase II de aplicabilidad de la efectividad de la práctica, se procedió a conversar con los docentes sobre la importancia de utilizar herramientas virtuales para el aprendizaje significativo de los estudiantes; les gustó la novedad implementada y manifestaron que las utilizarían en sus clases.

Posteriormente, se aplicó las estrategias diseñadas a los estudiantes, con las actividades planificadas y ellos alcanzaron comprender los mensajes implícitos y explícitos que contienen los refranes; participaron asiduamente, realizaron las actividades sin complicaciones y en un buen tiempo; fueron capaces de buscar el mensaje oculto en cada refrán y pudieron relacionar el refrán con una situación en particular.

Figura 3*Actividades realizadas por los estudiantes*

Para evaluar la efectividad del refrán como estrategia de enseñanza para fortalecer el nivel inferencial y crítico de lectura, el cual cumplió la fase III 'Valoración de la efectividad de la práctica', los resultados obtenidos en la implementación de la propuesta señalaron la efectividad de la práctica; los estudiantes lograron fortalecer el nivel de lectura, porque organizaron de manera coherente el texto organizado, indicando que comprendieron la lectura, por lo que se puede aseverar que el nivel de lectura inferencial fue consolidado y que entraron en la etapa de análisis del nivel crítico, porque extrajeron los mensajes implícitos y explícitos que están dentro de los refranes; muchos de ellos lograron encontrar el mensaje oculto.

3. Discusión

Es necesario aclarar que la intención esencial de este estudio investigativo se enmarcó en el fortalecimiento de los niveles inferencial y crítico de lectura, con el uso de herramientas novedosas (OVA y Refranes) que motivaron el interés por la lectura de una forma diferente a la acostumbrada.

Centrándonos en los estudiantes y en su proceso de fortalecimiento del nivel inferencial y crítico, fue fácil evidenciar la concepción errada que tienen frente a la lectura, creyendo que todo el tiempo se tiene que leer textos, y que, cuando se interpreta un refrán, la lectura

carece de intencionalidad, desconociendo el inmenso valor que poseen los refranes. Cabe agregar que al introducir a esta herramienta las nuevas tecnologías, se logró crear una mezcla interesante (refranes – OVA), que fue el valor agregado que generó impacto en la comunidad y permitió promover una lectura alejada de lo monótono y lo tradicional. Es interesante ver de forma clara el avance en el nivel de los estudiantes y la responsabilidad que mostraron al desarrollar cada prueba propuesta por los investigadores.

Las pruebas (test) implementadas con los estudiantes fueron el medio que sirvió para dar cuenta del paso a paso de este proyecto, aclarando que los niveles que se notó en primera instancia, iban encaminados a una lectura literal, la cual deja al descubierto un nivel básico de lectura, y no una interpretación basada en la inferencia y la criticidad. Todo esto radica en actividades que solo buscan la identificación y el reconocimiento de hechos y actores que intervienen en los textos, pero que no promueven la toma de posición en los mismos; muchos de los textos carecen de un contexto conocido por los estudiantes, a diferencia de la realización de preguntas que se enmarca en un plano de carácter cotidiano, como los refranes.

Si bien es cierto, la enseñanza en el aula debe tener un solo objetivo, y es motivar a que el educando aprenda; si esto no se cumple, es claro que el aprendizaje será nulo. Por esto,

se afirma que la motivación en este proceso fue el punto neurálgico que pudo conectar elementos constituyentes en la construcción de saberes; un claro ejemplo fue lograr que los estudiantes desarrollaran pruebas por sí solos y que dedujeran por qué les fue bien o mal. Esto mostró un aprendizaje significativo que emergió de una motivación externa e interna que ayudó a condensar un aprendizaje autónomo.

Por otro lado, es esencial dejar claro que la investigación mostró ciertas limitantes que hubo a lo largo del desarrollo y que, en algún momento, se convirtieron en una barrera. Una de ellas fue el tiempo que la institución destinó para este trabajo, entendiendo que los investigadores no hacen parte de la institución. Este proyecto hubiera podido generar aún más beneficios si la institución hubiese dedicado más tiempo para este tipo de actividad. Otra de las limitantes fueron los pocos saberes previos en algunos temas que los estudiantes deberían manejar normalmente y que, al momento de indagar en estas temáticas, se veía claramente que solo se les dio un contenido, pero no hubo un aprendizaje significativo. Un claro ejemplo aterrizado al proyecto fue una pregunta que tenía que ver con la identificación de algunas categorías gramaticales en un refrán.

Lo expresado previamente no hubiese cobrado valor, sin la implementación de un diseño metodológico que marcó el propósito exacto de este estudio, donde imperó un paradigma cualitativo que se convirtió en el aliado para comprender las realidades emergentes en el aula de clases, tomando como punto inicial la verificación de las distintas formas de enseñanza en el salón y la percepción de a quienes se le aplica. Esto permitió construir ideas sobre la práctica docente, basada en realidades que posibilitan mejorar un proceso de enseñanza y aprendizaje de un tema complejo como la comprensión lectora. Se pudo constatar que este paradigma sirvió para que el investigador analizara, reflexionara y dedujera conjeturas circundantes al aprendizaje.

Pero no se puede hablar de la eficacia de un paradigma sin aludir al enfoque de investigación, puesto que se estaría fragmentando el proceso. Este enfoque socio crítico logra una reflexión pedagógica transformadora cimentada en la práctica de docente - estudiante que tiene

como mira, el cambio de métodos tradicionales y la aplicación de estrategias novedosas que benefician, en este caso, una lectura crítica genuina.

Partiendo de los elementos mencionados, se puede afirmar que las fases insertadas en este trabajo fueron las que propiciaron mejoras y enriquecimientos en la creación de lectores críticos competentes. Estas fases fueron planteadas de la siguiente manera:

- 1) Diseño (diagnóstico y planificación). Es aquí donde se condensa el reconocimiento de las fortalezas y las falencias de las prácticas pedagógicas vigentes; así, se propone acciones de cambio oportunos, encaminadas a verificar la aplicabilidad de ciertos elementos necesarios para que este trabajo sea eficiente en la construcción de una lectura comprensiva; partió de una observación que arrojó múltiples miradas por los investigadores, para luego emplear herramientas acordes al nivel de los educandos.
- 2) Aplicabilidad (acción e indagación); en esta parte es donde se pone en marcha la aplicación de las estrategias didácticas (refranes) mediadas por las TIC que, a su vez, fue el punto álgido de este trabajo, porque arrojó un sinnúmero de resultados que permitieron identificar los niveles de lectura que poseían los estudiantes e ir planteando pruebas basadas en su necesidad, promoviendo una lectura crítica.
- 3) Valoración de la efectividad de la práctica: se puede expresar que fue la más beneficiosa y enriquecedora, porque se pudo sacar conclusiones de la certeza o desatino de la práctica y de ese modo, reflexionar sobre el quehacer tanto del docente como del educando, dando juicios y conjeturas basadas en la aplicabilidad de pruebas de lectura crítica planteada por los investigadores, haciendo uso de los refranes, mediadas por las nuevas tecnologías.

Si bien muchos autores hablan de diferentes miradas de la lectura, en este trabajo se siguió la línea de Pérez (2004), quien plantea que es

necesario basarse en los niveles específicos del lector, para ser asertivo en la construcción de una lectura crítica. Este experto denota elementos prácticos que pueden ser trabajados desde cualquier ámbito y que están detallados en lo que respecta al marco teórico de este proyecto.

Esta investigación partió de la necesidad de acercar a los estudiantes a la lectura por iniciativa y, que puedan enfrentarse a cualquier tipo de texto, enseñándoles a comprender e interpretar, bajo perspectivas objetivas de hechos cotidianos que parten de realidades donde ellos mismos pueden verse involucrados y que, de alguna manera, favorecen el nivel inferencial y crítico de lectura. Por tal motivo, se puede afirmar que muchos trabajos han contribuido a la comprensión lectora; pero, en este, además de construir, se desarrolló un proceso exhaustivo que fortaleció los niveles de lectura con la aplicabilidad de test de comprensión lectora. Cabe aclarar que el objetivo de este proyecto nunca fue que los niños memorizaran refranes, puesto que ya hay muchos proyectos que así lo han propuesto; lo que se quiso desde el inicio fue promover la lectura comprensiva con estrategias sencillas y llamativas y, fue allí donde se logró llegar.

Es pertinente enfatizar que, con relación a otros estudios, las semejanzas radican en la aplicación de una metodología cualitativa, visionada a analizar la realidad y el trabajo a través del enfoque socio crítico, con miras a reflexionar sobre algunas prácticas educativas. La diferencia está en que, en este estudio, no solo hay una reflexión, sino un cambio en las prácticas educativas, ya que se incursiona en el uso de las tecnologías, para mostrar un proceso más atractivo, que cada vez cobra más relevancia en las aulas.

Por otra parte, este proyecto tiene características únicas, porque las actividades aplicadas (test de comprensión lectora) fueron elaboradas con base en las necesidades que se iba observando en el proceso. Por tal motivo, eran los mismos investigadores quienes se encargaban de realizar las preguntas, teniendo en cuenta los niveles que los participantes iban denotando. Otros estudios que seguían esta misma línea solo aplicaban actividades ya diseñadas que, en ocasiones, no se adaptaban a los requerimientos

de los participantes y, aunque los resultados de estos trabajos eran satisfactorios, hubiera sido mejor que las estrategias aplicadas giraran en torno a las necesidades de los participantes. Por eso, el presente proyecto generó un impacto y ayudó a los educandos a mejorar el nivel inferencial y crítico de lectura.

4. Conclusiones

Se puede expresar que, para entender los elementos que intervinieron en esta investigación, es imperante conocer cómo las estrategias influyen de manera positiva en el ámbito lector y cómo la práctica docente se convierte en un ente generador de aprendizaje, beneficiando a los educandos en este proceso de aprendizaje activo. Para identificar el diagnóstico de los educandos y realizar la planificación, los resultados confirmaron el problema planteado, porque no conocen ni comprenden el significado de los refranes; por ello, es importante dilucidar que la aplicación del test permitió diseñar las estrategias apoyadas por la herramienta Educaplay, para que los estudiantes, a través del juego, la ejercitación y la competencia de tiempo, dominaran la temática y, que esta estrategia cumpliera el cometido de fortalecer los niveles de lectura inferencial y crítico.

Para dar cumplimiento al primer objetivo y efectuar la fase del método, se diseñó estrategias didácticas para fortalecer la lectura inferencial y crítica, por lo que fue necesario el apoyo de los expertos, quienes con su saber iluminaron la planificación de las estrategias, las cuales cubrieron las expectativas de los docentes y las necesidades de los estudiantes para comprender los textos leídos y lograr que fueran asertivas y puntuales en el proceso de lectores críticos.

En cuanto a la implementación de la estrategia diseñada, los resultados confirmaron que fue enriquecedora: los estudiantes lograron avanzar del nivel de lectura inferencial al nivel crítico, teniendo presente que este nivel se logra a partir de los quince años; pero sí dieron sus primeros pasos, porque identificaron los significados implícitos y explícitos que están dentro de los refranes, lograron ordenarlos según su interpretación y significancia en la vida cotidiana.

Para la evaluación de la efectividad de la práctica, los resultados indicaron que las estrategias utilizadas fueron muy prácticas, dinámicas y motivadoras; los estudiantes jugaron, aprendieron, construyeron, entendieron el significado de los refranes, por lo cual se puede decir que se logró reforzar los niveles de lectura inferencial y crítico.

Finalmente, es necesario hacer énfasis en la interrogante principal de la investigación: ¿Qué estrategia didáctica mediada por las TIC se puede implementar para el fortalecimiento del nivel inferencial y crítico de lectura en los estudiantes del grado 5° del colegio Osvaldo Vergara Fernández?, frente a la cual se puede decir que, fue la utilización de la plataforma Educaplay que, con sus múltiples actividades hizo posible que los estudiantes avanzaran del nivel de lectura inferencial al crítico, el cual se consolidará una vez concluya la etapa de secundaria.

5. Recomendaciones

A los docentes: aplicar las TIC como herramientas didácticas para potenciar el aprendizaje de los estudiantes, contribuir al desarrollo de prácticas lectoras y, crear hábitos de lectura haciendo énfasis en la intencionalidad y el análisis estructural de las características de las diferentes tipologías textuales, resaltando los puntos de vistas subjetivos y objetivos, propiciando la creación de opiniones críticas, atadas a la objetividad y subjetividad, donde

el mismo individuo pueda tener diferentes visiones del mundo, partiendo de su propia realidad.

Al rector de la institución: preparar a los docentes en el manejo de herramientas tecnológicas que puedan implementar en sus clases, para que el aprendizaje se convierta en el escenario generador de conocimientos y habilidades en diferentes campos; motivarlos para que investiguen y revisen los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, implementando proyectos de investigación que posibiliten la intervención de problemáticas que puedan ayudar a consolidar el quehacer docente.

Para finalizar, se sugiere que, para próximos proyectos de investigación, se incursione en el campo de propiciar una lectura comprensiva, donde no solo el estudiante sea el que ejerza un cambio, sino que el maestro pueda autorreflexionar sobre su práctica y promover hábitos de lectura donde los educandos no lean por obligación, sino por placer. De igual forma, sería interesante estudiar los métodos que se aplica en las etapas iniciales de lectura y cómo estos ayudan o intervienen en la comprensión lectora en grados superiores.

6. Conflicto de intereses

Los autores de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

Referencias

- Beltrán, Y. y Rojas, L. (2016). *Los objetos virtuales de aprendizaje como estrategia pedagógica para fortalecer la lectura y la escritura en los niños del grado transición del Colegio Modelo De La Costa* (Trabajo de Grado). Universidad de Cartagena. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/4982>
- Benítez, P.E. y Gaibor, R.D. (2012). *Estrategias de lectura crítica para el mejoramiento académico del proceso de enseñanza aprendizaje en los estudiantes del séptimo año de educación general básica de la escuela José Joaquín de Olmedo de la Parroquia Caracol de Guanjo, Cantón Babahoyo, provincia Los Ríos, durante el periodo 2012-2013* (Trabajo de Grado). Universidad Estatal de Bolívar. <http://www.dspace.ueb.edu.ec/bitstream/123456789/1096/1/TESIS%20%20LECTURA%20CRITICA.pdf>
- Brenes, F. (2006). Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa de los aprendizajes. <https://docentesaldia.com/2019/02/05/evaluacion-diagnostica-formativa-y-sumativa-definiciones-y-ejemplos/>

- Castellanos, D. y Grueiro, I. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Los caminos del aprendizaje autorregulado*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Castilla, Y.M., Martínez, M. y Solano, J.M. (2016). El canto vallenato tradicional como estrategia didáctica para la comprensión lectora: Instituto Murgas de Valledupar Cesar - Colombia. *Escenarios*, 14(2), 20-30.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social en ámbito educativo*. McGraw Hill España.
- Cubillos, D.S. (2009). Nacimiento y evolución de las telecomunicaciones. <https://sites.google.com/site/ticsyopal5/assignments/homeworkforweekofoctober25th>
- De La Fuente, M.Á. (2004). Valoración y aprendizaje de los refranes. Escuela Universitaria de educación (Palencia). *Tabanque, Revista Pedagógica*, (18), 169-188.
- Elliott, J. (1993). *La investigación-acción en educación*. Editorial Morata.
- Feria, M.I. y Zúñiga, L.K. (2016). Objetos virtuales de aprendizaje y el desarrollo de aprendizaje autónomo en el área de inglés. *Praxis*, 12, 63-77.
- Herrera, J.J., López, R.M., Rodríguez, Y.M. y Petit, E.E. (2017). Incidencia de los factores en la comprensión lectora de los estudiantes de décimo grado en la Institución Educativa Distrital Madres Católicas. *Escenarios*, 15(1), 85-108.
- Jurado Valencia, F. (2018). La lectura crítica: el diálogo entre los textos. <https://rutamaestra.santillana.com.co/la-lectura-critica-el-dialogo-entre-los-textos/>
- Koszla-Szymanka, M. (1998). Los proverbios y refranes en la enseñanza de la lengua española. <https://es.scribd.com/doc/310695100/Documento-Los-Proverbios-y-Refranes-en-La-Ensenanza-de-La-Lengua-Espanola-CL5>
- Marshall, C. y Rossman, B. (1989). *Designing qualitative research*. California Sage.
- Martínez, R. y Rodríguez, B. (2011). Estrategias de comprensión lectora mediadas por TIC. Una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en secundaria. *Escenarios*, 9(2), 18-25.
- Massa, S. y Pesado, P. (2012). Evaluación de la usabilidad de un objeto de aprendizaje por estudiantes. *Revista TE&ET*, 8, 65-76.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s.f). Estándares Básicos de Competencias del lenguaje. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2007). Banco Nacional de Objetos de Aprendizaje e Informativos. [http://portalapp.mineducacion.gov.co/drupalM/...](http://portalapp.mineducacion.gov.co/drupalM/)
- Monereo, C. (Coord.) (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Editorial Graó
- Osorio, R.A. (2001). *El cuestionario*. Universidad de Antioquia.
- Pérez, J. (2002). El refrán como estrategia de enseñanza para el aprendizaje significativo de algunos contenidos conceptuales del área de Ciencias de la Naturaleza y Tecnología en estudiantes de sexto grado. *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*, 3(2), 31-52.
- Pérez, M. (2004). *Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política*. Conferencia presentada en el Congreso Nacional de Lectura FUNDALECTURA.
- Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie2912898>
- Torrente, G. (1994). *La novela de Pepe Ansúrez*. Editorial Planeta.

Contribución:

Joel Pedrozo Castrillo y Martin Adán Quiroga Fernández: Organizador de la investigación, elaboró la introducción, la metodología, los resultados y las referencias bibliográficas

Juan Camilo Castro Mendoza: Revisión de los referentes bibliográficos, conclusiones y recomendaciones y de la aplicación de las normas de citación

Todos los autores participaron en la elaboración del manuscrito, lo leyeron y aprobaron.

Tendencias de estudios sobre los saberes previos, las estrategias metacognitivas y la transformación semiótica en la resolución de problemas algebraicos

Oscar Olmedo Valverde-Riascos¹, Abel Antonio Díaz-Castellar²

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Valverde-Riascos, O. O. y Díaz-Castellar, A. A. (2021). Tendencias de estudios sobre los saberes previos, las estrategias metacognitivas y la transformación semiótica en la resolución de problemas algebraicos. *Revista UNIMAR*, 39(2), 206-230. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-2-art10>

Fecha de recepción: 02 de marzo de 2021

Fecha de revisión: 21 de mayo de 2021

Fecha de aprobación: 29 de junio de 2021

Resumen

El presente artículo se realizó mediante una revisión documental que utilizó el procedimiento del estado de arte o estado del conocimiento, permitiendo un análisis de la literatura del estudio en desarrollo de la estructura de los saberes previos, estrategias metacognitivas y transformación semiótica en la resolución de problemas algebraicos, desde la dimensión conceptual, empírica y hermenéutica, para continuar explorando, hilvanando discursos y comprendiendo las tendencias de los estudios a profundidad. En ese sentido, se define cada uno de ellos y se describe las tendencias o enfoques, desde el ámbito teórico, epistémico y metodológico, concluyendo que se utiliza una diversidad de metodologías cualitativas, cuantitativas, y algunos diseños mixtos o plurimetódicos, y que los procesos característicos del funcionamiento articulado de los saberes previos, estrategias metacognitivas y transformación semiótica en su ambiente natural de aprendizaje, son fundamentales en los análisis investigativos de transición de procesos aritméticos a procesos algebraicos.

Palabras clave: Conocimientos aritméticos; cognición; semiología; resolución de problemas; álgebra.



Artículo de Revisión, derivado del estado del arte de la tesis doctoral en curso, titulada: *Estructura de los saberes previos, estrategias metacognitivas y transformación semiótica, en la resolución de problemas algebraicos*.

¹Doctor en Estudios Sociales y Políticos de la Educación. Investigador Senior reconocido por Minciencias, Colombia; grupo Praxis, categoría A. Profesor Universidad Mariana y UMECIT-Panamá. E-mail: ovalverde@umariana.edu.co [ORCID](#)

²Estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad UMECIT-Panamá. Magíster en Ciencias de la Educación. Docente de educación básica secundaria y media en el Magisterio Público de Colombia. Residente en Chigorodó, Colombia. E-mail: abeldc22@gmail.com [ORCID](#)

Trends in studies on prior knowledge, metacognitive strategies and semiotic transformation in solving algebraic problems

Abstract

This article was carried out through a documentary review, which used the state of the art or state of knowledge procedure, allowing an analysis of the literature of the study in the development of the structure of previous knowledge, metacognitive strategies, and semiotic transformation in the resolution of algebraic problems, from the conceptual, empirical and hermeneutical dimension, to continue exploring, weaving together discourses and understanding the trends of in-depth studies. In this sense, each one of them is defined, and the trends or approaches are described, from the theoretical, epistemic, and methodological fields, concluding that a variety of qualitative and quantitative methodologies are used, and some mixed or multimethodical designs, and that the characteristic processes of the articulated functioning of previous knowledge, metacognitive strategies and semiotic transformation in their natural learning environment are fundamental in the investigative analyzes of the transition process from arithmetic to algebraic processes.

Keywords: Arithmetic knowledge; cognition; semiology; problem solving; algebra.

Tendências em estudos sobre conhecimento prévio, estratégias metacognitivas e transformação semiótica na solução de problemas algébricos

Resumo

Este artigo foi realizado por meio de uma revisão documental que utilizou o procedimento do estado da arte ou estado do conhecimento, permitindo uma análise da literatura do estudo no desenvolvimento da estrutura do conhecimento prévio, estratégias metacognitivas e transformação semiótica na resolução de problemas algébricos, desde a dimensão conceitual, empírica e hermenêutica, para continuar explorando, tecendo discursos e entendendo as tendências dos estudos aprofundados. Nesse sentido, cada uma delas é definida, e são descritas as tendências ou abordagens, a partir dos campos teórico, epistêmico e metodológico, concluindo que são utilizadas diversas metodologias qualitativas e quantitativas, e alguns desenhos mistos ou multimetódicos, e que os processos característicos do funcionamento articulado dos conhecimentos prévios, as estratégias metacognitivas e a transformação semiótica no seu ambiente natural de aprendizagem são fundamentais nas análises investigativas do processo de transição dos processos aritméticos para os algébricos.

Palavras-chave: Conhecimento aritmético; cognição; semiologia; resolução de problemas; álgebra.

1. Introducción

El contexto inicial de los estudios relacionados con la resolución de problemas algebraicos utiliza con bastante frecuencia términos como: saberes previos o recursos cognitivos, estrategias metacognitivas y transformación semiótica (Barrantes, 2008; Rocha, 2006; D'Amore, 2012; Duval, 2016; Vergnaud, 2016; Godino, Giacomone, Batanero y Font, 2017). Para empezar, los saberes previos hacen referencia a todas aquellas nociones y concepciones estructuradas como modelo mental, analogías, imágenes; o, proposicional (no en acto), que son prerrequisitos para comprender y posibilitar la resolución de un problema (Ausubel, 2012). En el ámbito algebraico, se refiere a las definiciones de operaciones con números reales, comprensión de propiedades de R , así como nociones algebraicas (Palarea, 2012). Aunque son construidos en acto (en el contexto de problemas aritméticos y algebraicos), al asimilarse y acomodarse, se convierten en no en acto (Piaget, citado en Lacasa, 2015; Vergnaud, 2016). Asimismo, otros autores describen los saberes previos como un sistema de creencias (no en acto), idearios o supuestos que son operativizados al enfrentarse a un problema (Schoenfeld, citado por Barrantes, 2008; Chaves, Gamboa y Castillo 2010; Oropeza y Sánchez, 2014; Molina, 2014; Montes, Flores-Medrano, Carmona, Huitrado y Flores, s.f.; Montes, Aguilar-González, Carmona, Carrillo, Contreras-González, Climent, Escudero, Flores-Medrano, Flores, Huitrado, Muñoz-Catalán, Rojas, Sosa, Vasco y Zakaryan, 2014; Otero, Papini y Elichiribehety, 2016; Iriando-Otxotorena, 2016).

Respecto a las estrategias metacognitivas, diversos autores plantean que son procedimientos cognoscitivos utilizados para identificar la forma propia de razonar (creencias, concepciones sobre la mejor forma de usar los saberes previos en un problema determinado) para modificarlos o sustituirlos, según la percepción de las demandas del problema en cualquier momento resolutivo, a través de procesos de planeación, regulación y evaluación, mediante técnicas como la heurística, razonamiento plausible, formulación de hipótesis, tanteo y contraejemplo, con el fin

de generar avances progresivos (Rodríguez, 2005; Rocha, 2006; Weinstein, Mayer, Brown y Flavell, citados en Osses y Jaramillo, 2008; Ottonello, Veliz y Ross, 2011; Palacios y Solarte, 2013).

Por último, sobre la transformación semiótica, los estudios revisados indican que este componente se refiere al cambio de representación de un objeto abstracto, mediante funciones semióticas de tratamiento y/o conversión en los registros natural, algebraico, aritmético, pictográfico y figural. Particularmente, en el caso de los registros aritmético y algebraico, para el nivel de bachillerato, los tres niveles de algebrización implican procesos de tratamiento y conversión (Duval, 2012, D'Amore, 2012; Godino, Neto, Wilhelmi, Aké, Etchegaray y Lasa, 2015; Duval 2016; Vergnaud, 2016).

No obstante, Godino et al., (2015) mencionan que se requiere más profundidad en la exploración del funcionamiento articulado de los conocimientos previos o "plano personal e institucional, las estrategias metacognitivas utilizadas por el estudiante y las transformaciones semióticas de los objetos matemáticos, durante el proceso de resolución" (Godino, Gonzato, Cajaraville y Fernández, 2012, p. 19). Asimismo, Vergnaud (2016) afirma que las dificultades de estudiantes en la resolución de problemas matemáticos están dadas "en términos de esquemas que se necesita para estructurar el proceso resolutivo" (p. 33).

Por lo anterior, este artículo se centrará en mostrar el estado de conocimiento y una mirada crítica sobre las investigaciones educativas y pedagógicas con relación a la temática, con el fin de poner a disposición de investigadores e interesados en la materia, herramientas teóricas y conceptuales de base para sus estudios. En ese sentido, se dará respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son los resultados de las investigaciones educativas, en torno a los saberes previos, estrategias metacognitivas y transformación semiótica en la resolución de problemas algebraicos?
- ¿Cuáles son las tendencias de las investigaciones educativas sobre los componentes de los saberes

previos, estrategias metacognitivas y transformación semiótica en la resolución de problemas algebraicos?

- ¿Cuáles son los vacíos de conocimiento, hipótesis y posibles líneas de investigación derivadas de las tendencias de investigaciones sobre los componentes de los saberes previos, estrategias metacognitivas y transformación semiótica en la resolución de problemas algebraicos?

2. Metodología

La elaboración del presente artículo de revisión se realizó mediante un análisis documental que, utilizando el procedimiento del estado del conocimiento, permitió la revisión literaria o construcción del estado del arte del estudio en desarrollo de la estructura de los saberes previos, estrategias metacognitivas y transformación semiótica en la resolución de problemas algebraicos; es decir, se recabó la dimensión conceptual, empírica y hermenéutica, para continuar explorando, hilvanando discursos y comprendiendo las tendencias de los estudios a profundidad; por ello, el estado del arte como procedimiento y forma de recuperar, analizar e interpretar las investigaciones, se fue construyendo desde el año 2019 hasta 2020, en una serie de fases interrelacionadas y continuas entre sí, como un modelo cíclico que requirió de una fase heurística con búsqueda, selección y análisis; de una fase hermenéutica como interpretación de las diferentes posturas de los autores y, una fase holística que integra las diferentes tendencias metodológicas, herramientas y relaciones existentes. De esta manera, la fase heurística requirió de programas de software como *Publish or Perish* que recupera y analiza citas académicas, textos y fuentes de datos como Google Scholar y Microsoft Academic, Web of Science y Scopus; como resultado, capturó 920 documentos, artículos y citas de Lote, o citas en libros o capítulos de libros.

Además, las bases de datos científicas reconocidas que se usó para el rastreo del material bibliográfico, fueron: Google Scholar, Scielo, Redalyc, Research Gate, Dialnet y Scopus, de las cuales se seleccionó y extrajo

información relacionada con artículos de revisión, tesis de maestría y doctorado, que examinaban los procesos asociados a los saberes previos, estrategias metacognitivas y transformación semiótica en la resolución de problemas algebraicos. Posteriormente, la información se organizó, estructurando el artículo, según las aristas propias del enfoque temático, mediante el uso de la revisión sistemática, como: el establecimiento de la pregunta, revisión de los efectos de interés respecto al problema planteado, localización de estudios a través de *Publish or Perish*, y el uso de herramientas del investigador respecto a la elaboración de citas bibliográficas, administración de estudios encontrados y en la interacción con algunas bibliotecas digitales, como las herramientas Mendeley y RefWorks; se utilizó criterios de inclusión y exclusión referidos a la relación de los estudios de la resolución de problemas algebraicos con los saberes previos, estrategias metacognitivas y transformación semiótica.

En la fase hermenéutica se elaboró un diálogo entre los textos, una vez efectuada la búsqueda de información y datos relevantes, se encontró la información de interés referente a las características de la población de estudio, variables o categorías, su calidad metodológica (incluyendo los métodos de análisis estadístico o de análisis cualitativos utilizados), que se clasificó en una matriz en Excel, analizando el país, año, objetivo, metodología, enfoque metodológico y disciplinar, resultados y aporte, hallando que existían 27 artículos, de los cuales el 33,33 % son de Colombia; el 33,33 % de España con enfoques educativo y psicoeducativo; el 11,11 % de México con enfoques educativo y socioeducativo; el 7,41 % de Costa Rica; el 3,7 % de Estados Unidos; el 3,7 % de Perú; el 3,7 % de Puerto Rico y el 3,7 % de Venezuela, con enfoques educativo, psicoeducativo y de neuroaprendizaje. Los estudios se caracterizaron por utilizar diseños metodológicos cuantitativos, cualitativos y mixtos. De igual forma, en el análisis de sus resultados, se hace especial énfasis en el aporte que efectúa al estudio de la resolución de problemas algebraicos, asumiendo tendencias epistémicas y teóricas de la matemática centrada en la resolución de problemas matemáticos que enfatizan en el desarrollo de una serie de pasos heurísticos, los recursos

cognitivos o saberes previos como acervo de conocimientos del dominio del problema y los recursos metacognitivos y, el desarrollo del enfoque ontosemiótico de la cognición e instrucción matemática, el cual agrega los saberes previos y estrategias metacognitivas, propicio para el análisis de la estructura en la resolución de problemas algebraicos.

Finalmente, en la última fase holística se integró las diferentes tendencias metodológicas, herramientas y relaciones existentes, mediante las cuales se decidió que, para esta parte inicial, se utilizaría el estado de arte como un procedimiento del análisis documental que fortalecería el desarrollo de la investigación de la estructura de los saberes previos, estrategias metacognitivas y transformación semiótica en la resolución de problemas algebraicos, para develar aspectos integrales de los componentes que se estructura en la resolución de problemas algebraicos en educación secundaria, procurando que se lleve a cabo un proceso de caracterización y valoración de las concepciones, constructos, significados de los estudiantes, para comprender la forma como son implicados los aspectos de las categorías de análisis de saberes previos, estrategias metacognitivas y transformación semiótica en sus procesos de resolución de problemas algebraicos en la educación secundaria.

Revisión actual de la temática, desarrollos, avances y tendencias

La resolución de problemas matemáticos, como eje independiente de enseñanza en la educación matemática, aparece de forma contundente a mediados del siglo XX, cuando el matemático y educador George Polya publicó en 1965 su famoso libro *How solve it*, en el que ofrece una serie de pasos heurísticos para resolver problemas, entre ellos, los de tipo algebraico (Bello, García, Rojas y Sigarreta, 2016).

Posteriormente, en la década de los 80 y 90 aparece en escena el matemático y educador Alan Schoenfeld (Barrantes, 2008), para profundizar en la comprensión que se tenía hasta entonces, de los aspectos implicados en la resolución de problemas matemáticos, e hizo referencia a los recursos cognitivos o saberes previos (acervo de conocimientos del dominio del problema), recursos metacognitivos, etc., centrándose en los aspectos del Saber, no en

los del Ser (ej. la motivación), igualmente implicados en la resolución de problemas.

Ahora bien, desde 1992 hasta la actualidad, el matemático y educador español Juan Díaz Godino, en compañía de su grupo de investigación, con el enfoque ontosemiótico de la cognición e instrucción matemática y la colaboración de investigadores reconocidos como Chevallard, con su Teoría Antropológica de lo Didáctico; Bruno D'Amore y sus aportes a la didáctica de la matemática; Vergnaud, con su Teoría de los Campos Conceptuales y Duval, con la Teoría de Registros de Representaciones Semióticas, han complementado y clarificado conceptualmente las categorías temáticas que se integran en el proceso resolutivo: saberes previos, estrategias metacognitivas y transformación semiótica, haciendo énfasis en la subjetividad e institucionalidad presente en el uso cognoscitivo y funcionamiento articulado de dichos componentes, así como en las transformaciones que de ellos se derivan, para la solución de problemas algebraicos (Chevallard, citado en Munzón, Bosch y Gascón, 2015; Godino et al., 2015).

Todas estas investigaciones han sido la base de nuevos estudios que buscan replicar dichos paradigmas en contextos escolares específicos, con el fin de avanzar en la clarificación de los procesos cognoscitivos de la actividad resolutiva de los estudiantes. Por eso, en este artículo, dichos estudios han sido ordenados con base en el grado de significación respecto a las aristas de la temática en cuestión.

En los saberes previos

Desde el ámbito conceptual, según el matemático y educador Alan Schoenfeld, cuyos estudios fueron recopilados por Barrantes (2008), los saberes previos hacen referencia a:

conceptos, fórmulas, algoritmos, creencias asociadas y, en general, a todas las nociones que se considere necesario saber para enfrentarse a un determinado problema. Además, dichos saberes deben ser plenamente identificados por el profesor, lo que implica comprender, con claridad, cuáles son las herramientas a disposición del sujeto que aprende y como accede a los conceptos que tiene. (p. 4)

En cuanto a las formas de representación cognoscitiva de cualquier objeto mental, incluidos los saberes previos, Otero et al., (2016), citando a Johnson Laird, mencionan que existen, al menos, tres: los "modelos mentales, proposiciones e imágenes" (p. 15). En esa línea, Vergnaud (2016), D'Amore, Pinilla, Iori y Matteuzzi (2015), plantean que estas formas de representación están interconectadas de forma similar a un "framework conceptual" (p. 23), lo que implica que conforman una estructura cognoscitiva de redes semánticas, con asociaciones de los contextos de donde emergen los conceptos (D'Amore et al., 2015; Vergnaud, 2016).

Así puede decirse que, en dicha estructura cognoscitiva de redes semánticas, se encuentran integrados los conocimientos de tipo disciplinar y las concepciones (creencias) asociadas (Schoenfeld, citado por Barrantes, 2008; López, 2009). Algunas de estas creencias son el uso innecesario de conceptos, propiedades y procedimientos formales, la irrelevancia de probar la consistencia de reglas personales, el sentido de única respuesta correcta -según la regla del docente-, la concepción memorística de las matemáticas, el trabajo individual y la inmediatez resolutoria sin verificación (Williams y Gómez, 2007; López, 2009). No obstante, gran parte de estas creencias son desarrolladas por el estudiante, como consecuencia del estilo formativo tradicional que refleja las creencias del profesorado (Barrantes, 2008). Por esta razón, los docentes deben generar espacios de autorreflexión de sus concepciones pedagógicas sobre la disciplina, con el fin de reorientar constantemente su enseñanza hacia la identificación de concepciones algebraicas previas y el fomento de la autocrítica formativa.

En cuanto a las investigaciones relacionadas con la resolución de problemas algebraicos, Rojas (2010) argumenta que, para resolver un problema, el estudiante debe hacer transferencia de conceptos, procedimientos, interpretaciones, estrategias aritméticas aplicadas durante experiencias previas en la resolución de problemas, siendo consciente del carácter cuasi general de algunos procesos y procedimientos de resolución.

Cervantes, Mendoza, Peñaloza, Ramírez y Viñas (2011) sostienen que los saberes previos

no tienen sentido por sí mismos, sino por la utilidad que tienen en los contextos que los demandan.

Voisin (2011) sostiene que una forma de propiciar la emergencia de los saberes previos, es haciendo tangibles los objetos matemáticos del problema y la cuestión a resolver, de forma que se relacione con la experiencia previa de los estudiantes. Para ello, puede utilizarse materiales analógicos basados en representaciones concretas, pictóricas y abstractas.

Hoyles, Krummheuer, Ciscar, Raig, Potari, Setati y Rodríguez (2012) mencionan que el uso productivo de saberes previos requiere de ambientes de aprendizaje que fortalezcan el desarrollo autónomo de la selección y uso oportuno de dicho recurso cognitivo.

Palarea (2012), y Becerra, Buitrago y Calderón (2014) manifiestan que el sentido de los conocimientos previos para resolver un problema específico, requiere de habilidades metacognitivas que le permitan al resolutor, la autorretroalimentación gradual y autocrítica de procesos o resultados para la producción y consolidación y replicación futura de estrategias. Estos autores plantean que, tras decidir si utilizar o no un concepto previo, se debe cuestionar por qué se necesita y si su uso es indispensable para avanzar.

Conejo y Ortega (2013), Arroyo (2014), Sánchez (2014), Mejía y Londoño (2017) destacan la importancia de expresar en términos aritméticos, la información contenida en el lenguaje natural de un problema; es decir, el estudiante debe poseer habilidades en la modelación aritmética propia de la educación primaria. Asimismo, señalan que la identificación de marcadores lingüísticos en el enunciado es un aspecto clave para traducir el sentido del problema a una forma aritmética o gráfica.

Molina (2014), Lira López y Pérez (2014) e Iriando-Otxotorena (2016) resaltan que los saberes previos, como constructo de partida en el proceso de resolución de problemas matemáticos y, por supuesto, algebraicos, están integrados en una red cognoscitiva que abarca creencias, conocimientos disciplinares (axiomas, teoremas, propiedades, concepto de variable, incógnita, despeje, constante,

etc.), reglas personales e institucionales de operacionalización, que incluyen los algoritmos de las operaciones básicas, jerarquía de operaciones, etc.

Popayán (2016) y Vega (2016) apuntan al mejoramiento de la comprensión de un problema mediante la búsqueda autónoma de casos particulares o soluciones aritméticas, que, por lo general, se les dificulta menos a los estudiantes y les permite fundamentar el pensamiento simbólico a partir de la interrelación de variables.

Ruiz (2016) y Benavides (2018) argumentan que los saberes previos son un constructo cuya optimización procedimental se obtiene con la práctica orientada por ambientes de aprendizaje, sobre técnicas concretas de identificación de la información clave del problema (variables conocidas y desconocidas) y la selección de conceptos o procedimientos que son pertinentes en una etapa inicial de resolución.

En las estrategias metacognitivas

Para empezar, Osses y Jaramillo (2008), haciendo eco a los estudios de Weinstein y Mayer, definen estrategia metacognitiva como "el conjunto de acciones orientadas a conocer las propias operaciones y procesos mentales, saber utilizarlas y saber readaptarlas y/o cambiarlas cuando así lo requieran las metas propuestas" (p. 191).

Por su parte, según Rocha (2006), las estrategias metacognitivas se refieren a:

la utilización y adaptación del conocimiento para la gestión de la actividad mental y consiste en predecir, planificar, controlar, regular y verificar esta actividad en la ejecución de una tarea. Su principal manifestación de desarrollo es el control y la regulación aportada constantemente durante la ejecución de una tarea. (p. 58)

Además, Rodríguez (2005) resalta el papel de la heurística y el razonamiento plausible, como una aproximación al razonamiento lógico, como herramientas incluidas en las estrategias metacognitivas en la resolución de problemas, mediante tareas como "elaborar un diagrama donde se representen las afirmaciones del problema, dividir el problema en partes

o encontrar un problema relacionado" (p. 36), las cuales permiten formular hipótesis, contraejemplos y técnicas de tanteo, como constructos auxiliares en la creación de enfoques, durante el proceso de resolución de problemas algebraicos.

Hasta este punto, analizando las descripciones sobre el concepto de metacognición recopiladas por Rodríguez (2005), Atenas y Vera (2017), así como de las caracterizaciones referentes a las estrategias metacognitivas de Osses y Jaramillo (2008), Rocha (2006) y Rodríguez (2005), se puede inferir que éstas implican la acción consciente y regulada de una serie de actividades cognitivas representadas en la planeación, regulación y evaluación, para orientar la resolución del problema. Adicionalmente, la heurística y el razonamiento plausible les confieren a dichos componentes metacognitivos, un sentido práctico a través de la ejecución de tareas secundarias, que le permitan al sujeto acercarse progresivamente a la solución del problema algebraico.

Sobre los estudios investigativos de las estrategias metacognitivas en la resolución de problemas algebraicos, Rocha (2006) y Zambrano (2008) argumentan que éstas son una función de las estrategias cognitivas; es decir, del conjunto de recursos cognitivos o saberes previos de los que habla Schoenfeld. En estos mismos estudios se recalca la importancia de los ambientes de aprendizaje para fortalecer los procesos cognitivos como punto de partida para mejorar los procesos metacognitivos.

Klimenko (2009), Ottonello et al., (2011), así como Valencia y Salinas (2019), mencionan que las estrategias metacognitivas incluyen actividades del tipo ensayo-error, reglas empíricas, diagramas, etc., extrapolación de procesos generales que han tenido éxito en problemas anteriormente abordados, así como técnicas no algorítmicas para avanzar en la resolución de un problema.

Troncoso (2013) y Palacios y Solarte (2013) plantean que las estrategias metacognitivas se encuentran integradas por una red de categorías supraordinadas, significados contextuales y etimológicos de un concepto o marca lingüística, imágenes mentales, representaciones semióticas; es decir, saberes previos. Dichos

elementos sustentan los procesos cognoscitivos de planeación, regulación y evaluación.

Arteaga y Macías (2016) mencionan que, como punto de partida del análisis metacognitivo, se debe identificar supuestos textuales, creencias, ideas centrales y secundarias respecto al problema, con el fin de reorientar o dinamizar las concepciones y generar interpretaciones parciales sobre el avance del problema en momentos distintos del mismo.

Duval (2016) indica que la metacognición implica cambiar deliberadamente el lenguaje natural, a otro registro: figural, geométrico, pictórico, etc., para facilitar la comprensión y la construcción de un modelo algebraico que resuelva el problema.

Desoete (2017) plantea que las estrategias metacognitivas implican procesos comprensivos y críticos del pensamiento sobre el análisis realizado a un problema, mediante el parafraseo del enunciado, la cuestión del problema y su representación mediante diferentes formas, con la misma carga semántica que el registro inicial.

Lara (2017) expresa que las estrategias metacognitivas implican, entre otras cosas, el conocimiento consciente y de amplitud paradigmática frente al proceso de traducción de un problema, nemotecnias para traducir del lenguaje verbal a lenguaje algebraico, tales como la asociación de marcas lingüísticas con su respectiva marca algebraica, así como el uso de imágenes mentales. Una forma de potenciar esta habilidad en los estudiantes es, a través de la realización de diarios resolutivos como ejercicio introspectivo de todos los procesos, pensamientos, pasos observables y no observables, ejecutados durante el abordaje de un problema.

Gasco-Txabarri (2017) indica que, en los espacios pedagógicos de aula, el docente debe explicitar una conducta metacognitiva que sirva a los estudiantes como modelo, por medio de diversas técnicas como pensar en voz alta durante la resolución de un problema, verificar la respuesta final, lo cual implica procesos de planeación, regulación y evaluación, organización del lugar y elementos de trabajo. Asimismo, debe indicar cómo priorizar las actividades, mediante autopreguntas,

autorrevisión de resultados parciales e instrucciones de autorreforzamiento.

Gutiérrez y Vargas (2020) y Martínez, Sánchez y Pizarro (2020) plantean el alto valor pedagógico de mostrar distintos caminos resolutivos en el abordaje de cierto problema, dado que permite concebir la resolución, no como un proceso algorítmico que conduce de forma secuencial a la respuesta esperada, sino con probabilidad de éxito y fracaso, susceptible de transformación y/o reemplazo.

En la transformación semiótica

A partir del ejercicio de revisión de los aspectos conceptuales vinculantes a este subtema, se encontró que Duval (2006), en su Teoría de Registros de Representación Semiótica considera que, dada una representación inicial, propia de cierto registro, la transformación semiótica se refiere:

al proceso de tratamiento; es decir, la construcción de otra representación dentro del mismo registro de la representación inicial y al proceso de conversión; esto es, la construcción de la representación en otra representación de otro registro, en la que se conserva la totalidad o parte del significado de la representación inicial. (p. 65)

Con referencia a la resolución de problemas algebraicos, Muñoz, Erazo y Marmolejo (2013), en sintonía con Duval (2012), explican que la transformación semiótica es una actividad consciente o inconsciente de todo resolutor de problemas. Además, en los constructos teóricos de Godino et al., (2015) y Duval (2012; 2016), el enfoque ontosemiótico de la cognición e instrucción matemática y la teoría de registros de representación semiótica, respectivamente, se plantea el papel fundamental de las operaciones de tratamiento (despeje, mediante el uso de axiomas y propiedades de los números reales) y/o conversión semiótica en los registros natural, algebraico, aritmético, pictográfico y figural, para resolver problemas algebraicos.

No obstante, en los trabajos de Godino, Batanero, Font y Giacomone (2016) y Duval (2012; 2016) no se ha definido funciones semióticas de tratamiento y conversión, con la desagregación didáctica suficiente para la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes; hace falta construir un sistema de reglas o funciones semióticas que les permitan realizar

transformaciones semióticas progresivas. Para el caso del procesamiento aritmético y algebraico de las cantidades, una evidencia de la deficiencia en la conceptualización y didáctica de estas funciones semióticas es el tradicional conflicto de los estudiantes en el paso de información dada en registro aritmético a algebraico, consistente en asociar sus propias técnicas inventadas, a aspectos semánticos y sintácticos de la manipulación del lenguaje algebraico, que son la esencia de las transformaciones de tratamiento y conversión (Godino et al., 2015; Duval, 2012; 2016).

En el caso del registro del lenguaje natural o verbal, para un texto n , no existe una regla de transformación que permita obtener otra representación en el mismo registro y semánticamente equivalente (ej. la reconstrucción personal del problema y la recuperación de información explícita e implícita); es decir, no se ha clarificado las funciones semióticas de tratamiento en lenguaje natural, siendo especialmente importantes, puesto que orientarían el desarrollo de procesos analíticos con información de partida de un enunciado o problema algebraico, para la construcción de interpretaciones, información útil para hallar investigaciones que orienten al sujeto sobre las subsiguientes estrategias a utilizar.

Respecto a los estudios sobre el tema de transformación semiótica en la resolución de problemas algebraicos, se tiene en primera instancia a Rodríguez, Barría, Chavarría y la Universidad del Bío-Bío – Escuela de Pedagogía en Educación Matemática, Chile (2010), quienes mencionan que los procesos de conversión y tratamiento en la transformación semiótica implican funciones semióticas para identificar los marcadores en lenguaje natural propios del contexto donde se encuentran, para tipificar y cuantificar las relaciones entre dichas variables.

Guzmán (2010) explicita que el proceso de conversión en la resolución de problemas algebraicos implica la coordinación de dos o más registros semióticos; es decir, el registro en el cual está planteada la pregunta y, el registro algebraico, pictórico-geométrico o gráfico. Ricaldi (2013) plantea la necesidad de aprender a modelar en el lenguaje aritmético, como un aprendizaje precursor de las construcciones o modelos algebraicos.

Olmedo, Galíndez, Peralta y Di Bárbaro (2015) enfatizan que los operadores son más que un algoritmo o acción cuantitativa (una representación en acto): representan un concepto (objeto) que debe comprenderse, para dinamizar la transformación semiótica (Vergnaud, 2016; Duval, 2016).

Godino et al., (2015) han desarrollado desde 1992, un constructo teórico denominado Enfoque Ontosemiótico de la cognición en instrucción matemática (EOS) que sintetiza y profundiza otros aportes teóricos, tales como la teoría antropológica de lo didáctico, de Chevallard, la teoría de los campos conceptuales, de Vergnaud y la teoría de registros de representación semiótica, de Duval. Con base en estos autores, el EOS sostiene que los aspectos específicos de la transformación semiótica son las funciones semióticas, las concepciones personales, institucionales, conceptos, práctica matemática, representaciones y registros semióticos. Al respecto, dichos autores manifiestan que el proceso didáctico de la transformación semiótica requiere del tránsito, desde la concepción personal hasta los significados institucionales de un objeto matemático, entendidos ambos en términos de un sistema de prácticas como objeto de análisis para la resignificación didáctica. En el ámbito algebraico, proponen tres niveles de algebrización que, en el nivel educativo secundario son: Concepción y generación de cantidades generales; Sentido de proporcionalidad y, Resolución de problemas mediante el planteamiento de ecuaciones del tipo $Ax + B = C$ y $Ax + B = Cx + D$, con A , B , C , D constantes, siendo x la variable (Godino et al., 2015).

Erazo y Muñoz (2014), así como García (2015) sostienen que, en los procesos de conversión y tratamiento en la resolución de problemas algebraicos, existe una relación con la construcción, interpretación y valoración del significado de conceptos del lenguaje ordinario, dado que la riqueza semántica que se tiene de los mismos, determina la diversidad de representaciones realizables de cierta idea, para comprenderla mejor.

Duval (2012; 2016), quien desarrolló su Teoría de Registros de Representación Semiótica, menciona que en ella se encuentran implicados los registros y representaciones de objetos lingüísticos y funciones semióticas. Asimismo,

sus procedimientos centrales son la conversión y el tratamiento. Además, menciona que no existe claridad didáctica respecto a la diferencia entre el objeto y su representación; por lo tanto, propone construir espacios didácticos que permitan dicha distinción, mediante la construcción de múltiples representaciones de un mismo objeto matemático.

Castro Araujo (2017) sostiene que, en procesos de generalización, los estudiantes no ven la necesidad de utilizar el lenguaje algebraico o simbólico, como tampoco evidencian los aspectos clave que esclarecen la relación entre variables y poseen incorrecciones en el despeje de incógnitas y operaciones algebraicas en el parafraseo de cierto problema algebraico.

Prada, Hernández-Suárez y Jaimes (2017), Navia Ordóñez (2017), así como Rojas y Salazar (2018), plantean que la transformación de conversión implica expresar una función en diferentes representaciones: verbal, tabla y/o gráfica, a la algebraica.

Ospina y Reyes (2018) sostienen que los estudiantes no dominan las funciones semióticas de conversión, pues les cuesta identificar un problema cuando una cantidad es negativa o positiva; por ejemplo, si el enunciado dice: 'hace 10 años, o dentro de 10 años', los alumnos se confunden y no hacen la diferencia

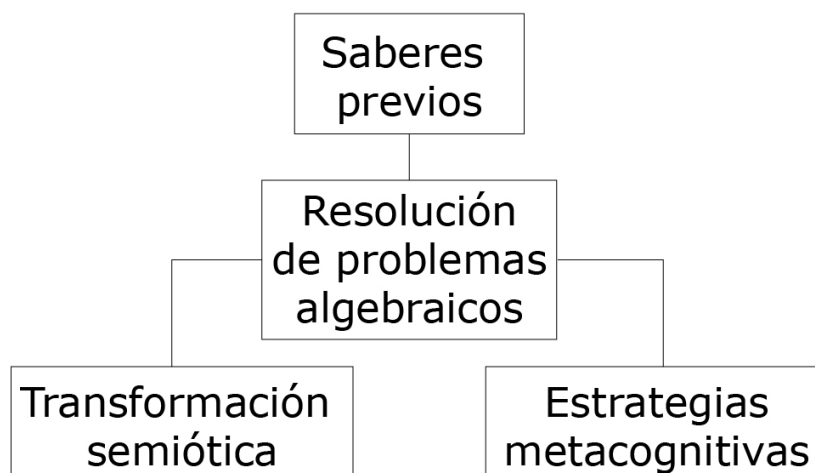
al momento de plantearse alguna ecuación, por lo que muchas veces, incluso, llegan a encontrar cantidades o, específicamente, edades negativas; es decir, no tienen en cuenta la pertinencia de la solución.

Castellanos-Muñoz, Amaya y Sgreccia (2019), así como Mercado y Gil (2019), especifican que la transformación de tratamiento en la resolución de problemas algebraicos se evidencia en los procesos de comprensión a nivel intrarregistro: natural, pictórico y algebraico, que incluye la construcción de representaciones en procedimientos de despeje de ecuaciones, donde los axiomas y propiedades que los justifican, corresponden a las funciones semióticas que hacen posibles dichas transformaciones.

Con base en la revisión de las investigaciones relacionadas, se elaboró un mapa mental que sintetiza las tendencias investigativas en la temática, según su papel en el proceso de resolución de problemas, el cual consta del tópico general, a saber: resolución de problemas algebraicos (Figura 1) y de los tres componentes temáticos desglosados (Figuras 2, 3, 4).

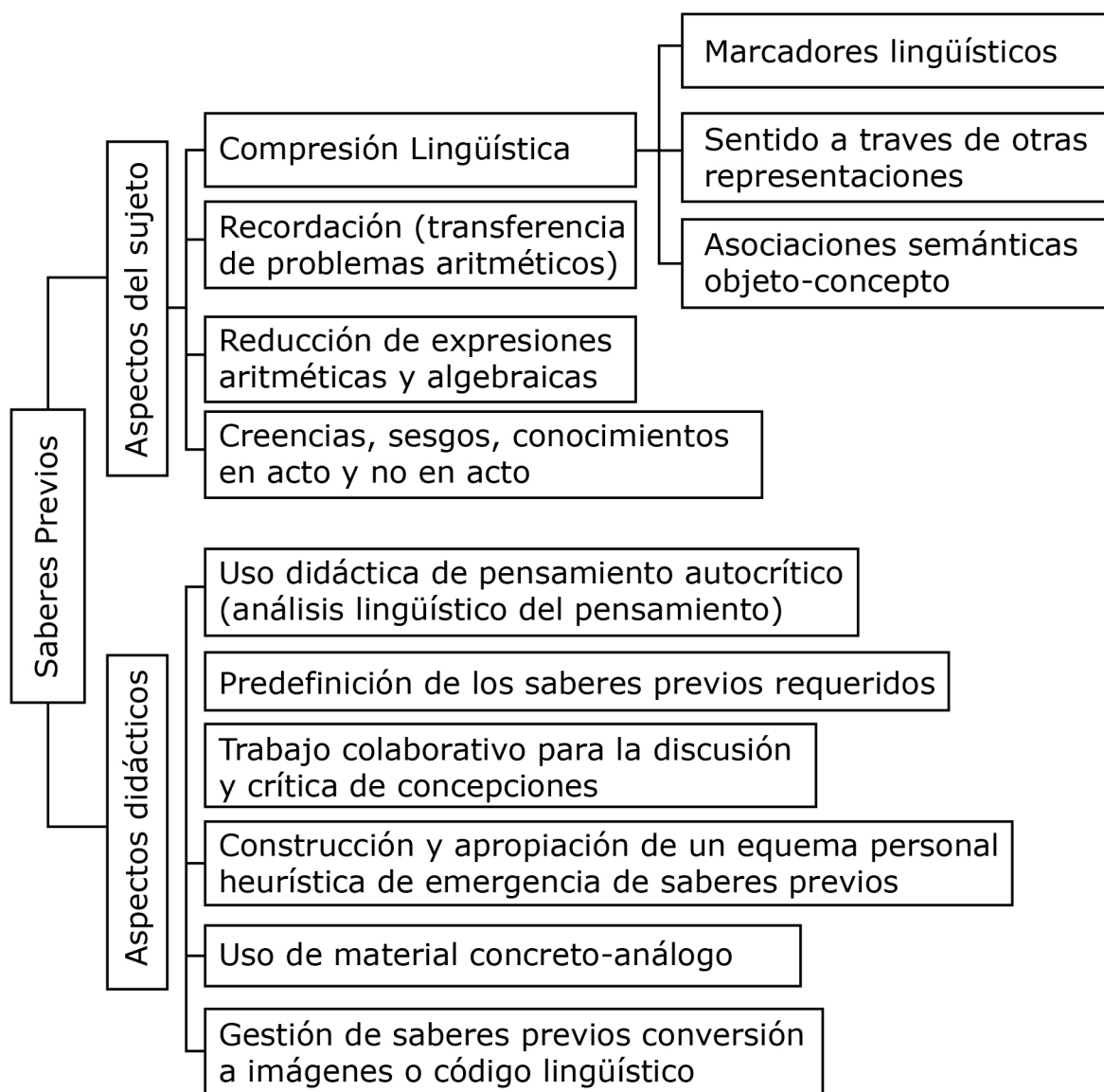
Figura 1

Componentes cognoscitivos en la resolución de problemas algebraicos



Nota: el gráfico presenta la desagregación conceptual-procedimental de los macro aspectos relacionados en la resolución de problemas algebraicos. Fuente: elaboración propia (2020).

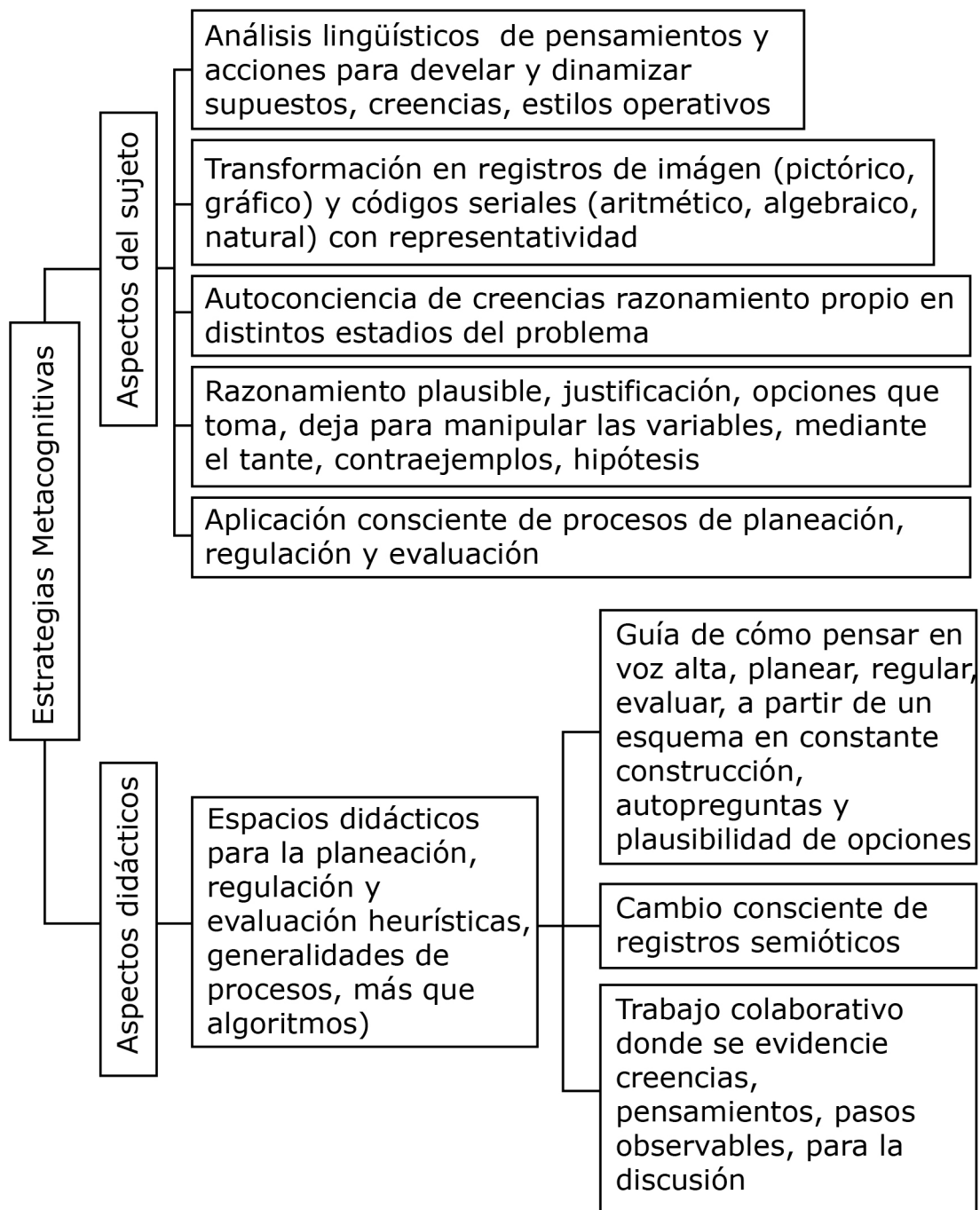
Figura 2
Elementos definitorios de los saberes previos



Nota: el gráfico presenta los aspectos característicos que se pone en juego en la emergencia de los saberes previos, en el contexto de un problema algebraico. Fuente: elaboración propia (2020).

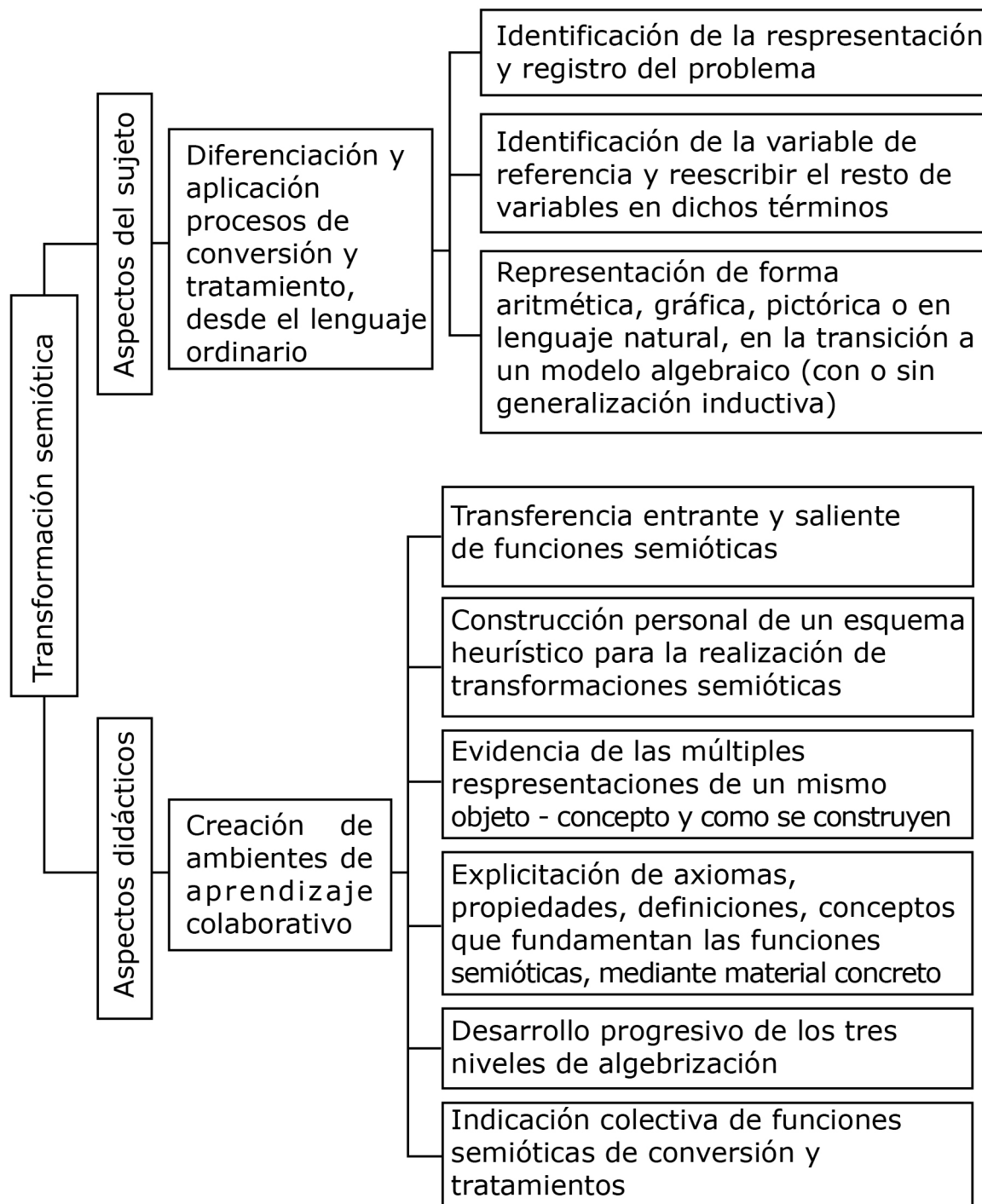
Figura 3

Elementos definitorios de las estrategias metacognitivas



Nota: el gráfico presenta los aspectos característicos que se pone en juego en la caracterización de las estrategias metacognitivas, en el contexto de un problema algebraico. Fuente: elaboración propia (2020).

Figura 4
Elementos definitorios de la transformación semiótica



Nota: el gráfico presenta los aspectos característicos que se pone en juego en la interpretación de la transformación semiótica en el contexto de un problema algebraico. Fuente: elaboración propia (2020).

En los estudios revisados se observa que las investigaciones relacionadas con la comprensión de los aspectos implicados en los saberes previos, estrategias metacognitivas y transformación semiótica, fueron desarrolladas con base en el paradigma cualitativo, con enfoque interpretativo, sociocrítico, de carácter descriptivo-interpretativo, etnometodológico y, tipo de diseño investigación acción participativa. En cuanto a las técnicas e instrumentos de recolección de datos, se utilizó los

cuestionarios, guías de observación, guiones de entrevistas semiestructuradas, pruebas escritas y grabaciones audiovisuales.

Sobre las tendencias evidentes en la revisión de la literatura en la categoría de saberes previos, puede afirmarse que estos se refieren a conceptos, fórmulas, algoritmos, creencias asociadas, integradas en modelos mentales, proposiciones e imágenes, que se encuentran interconectadas de manera análoga a una red conceptual (Otero et al., 2016; Vergnaud, 2016; D'Amore et al., 2015). Esta red semántica es un constructo estructurado con conceptos, procedimientos asociados a dichos conceptos y sesgos, en torno a un objeto de conocimiento. Entre los sesgos más comunes destaca la tendencia a considerar innecesario el uso de conceptos, propiedades y procedimientos formales, así como la irrelevancia de identificar, construir una estructura lógica personal y aplicarla recurrentemente en los razonamientos. Además, los estudiantes tienden a creer que existe un solo procedimiento resolutivo correcto (el del docente); poseen una concepción memorística de las matemáticas; no ven necesario verificar procesos; hay ausencia del sentido de los procedimientos y modelos algebraicos por sí mismos (su sentido se vincula exclusivamente al conocimiento experiencial relacionado con la situación problema del que se deriva).

Una forma de visibilizar lo anterior y realizar las modificaciones paradigmáticas pertinentes (no solamente en lo que a sesgos se refiere, sino a conceptos y teoremas en acto) es retomar la resolución de problemas aritméticos, especialmente los que inducen razonamientos y procesos de tipo algebraico (axiomas, teoremas, propiedades de números reales, propiedades de la igualdad, concepto de variable, constante, despeje, transposición de términos) con los estudiantes, en un proceso de reflexión colectiva en torno a la transición de la aritmética al álgebra.

Con relación a las tendencias sobre la categoría de estrategias metacognitivas, éstas son definidas como "el conjunto de acciones orientadas a conocer las propias operaciones y procesos mentales, saber utilizarlas y saber readaptarlas y/o cambiarlas cuando así lo requieran las metas propuestas" (Osses y Jaramillo, 2008, p.

191). "Dicha gestión cognoscitiva se describe mediante procesos de planeación, regulación y control" (Rocha, 2006, p. 58). Asimismo, las estrategias metacognitivas están integradas por una red de categorías supraordinadas y, parten de significados contextuales y etimológicos de un concepto o marca lingüística, imágenes mentales, representaciones semióticas; es decir, de saberes previos (supuestos textuales, creencias, ideas centrales y secundarias, respecto al problema). Dichos elementos permiten construir y reconstruir los procesos cognoscitivos de planeación, regulación y evaluación, que conlleva la producción de heurísticas para resolver cierto tipo de problemas, desarrollo de formas de razonamiento plausible, actividades de tanteo, etc., evaluación de autoconcepciones, etc. (Barrantes, 2008; Troncoso, 2013; Palacios y Solarte, 2013). Además, una estrategia didáctica para la identificación y desarrollo de habilidades de pensamiento metacognitivo es, construir diarios de resolución lo más específicos posibles que describan completamente lo que ocurre en el pensamiento cuando resuelve problemas. Para ello, el docente debe simular dicha conducta metacognitiva, utilizando el pensamiento en voz alta, finalizando con la reflexión, validez y factibilidad del resultado y la eficiencia de los procedimientos empleados (Gasco-Txabarri, 2017).

Asimismo, en la revisión de la literatura relacionada para develar las tendencias en la categoría de transformación semiótica se observa que ésta comprende procesos de tratamiento y conversión entre los registros natural, algebraico, pictórico-geométrico y gráfico (Duval, 2012; 2016). El primer proceso se refiere a la construcción de otra representación dentro del mismo registro de la representación inicial; el segundo, a la construcción de la representación en otro registro, en la que se conserva la totalidad o parte del significado de la representación inicial (Duval, 2012; 2016).

Respecto a las operaciones de tratamiento, comprenden procesos asociados al despeje de variables mediante el uso de axiomas y propiedades de los números reales. Por su parte, las operaciones de conversión semiótica implican procesos relacionados con la modelación,

generalización, representaciones gráficas y figurales. No obstante, no debe olvidarse que las operaciones de transformación semiótica, en este caso, los operadores son objetos, por lo que no puede reducirse a su representación, sino al concepto en su extensión, el cual debe tener claro el estudiante para concebir y construir posibles rutas alternativas de transformación semiótica (Vergnaud, 2016; Duval, 2016). Por último, en el ámbito algebraico, en el marco de la educación secundaria, actualmente se trabaja con tres niveles de algebrización: 1) sentido de proporcionalidad, concepción y representación simbólica de cantidades desconocidas; 2) resolución de problemas mediante el planteamiento de ecuaciones del tipo $Ax + B = C$ y, 3) resolución de problemas mediante el planteamiento de ecuaciones del tipo $Ax + B = Cx + D$, con A, B, C, D constantes, siendo x la variable (Godino et al., 2015).

De esta manera, los puntos de encuentro entre las categorías temáticas existen de forma natural pues, en la transición del pensamiento aritmético al pensamiento algebraico, se pone en juego funciones semióticas que permiten transformar el estado de conocimiento inicial o saberes previos a estados progresivos que culminen con la solución del problema (Kieran y Filloy, 1989; Duval, 2016). Asimismo, las estrategias metacognitivas permitirán la realización de un análisis crítico del proceso anterior, así como las técnicas utilizadas durante y después de superar obstáculos resolutivos, para derivar nuevas interpretaciones, rutas más efectivas e implicaciones susceptibles de transferirse al análisis, comprensión y resolución de la familia de problemas algebraicos de estructura similar (Rodríguez, 2005; Rocha, 2006; Zambrano, 2008; Klimenko, 2009; Iriarte, 2011; Godino et al., 2012; Duval, 2016; Lara, 2017; Gasco-Txabarri, 2017).

Respecto a los vacíos de conocimiento, cabe mencionar la ausencia de un modelo de resolución de problemas más o menos general, donde se describa el funcionamiento articulado de las categorías temáticas con las características de una red semántica o marco conceptual, a estilo de Vergnaud (2016). En el caso de querer construir un modelo de resolución de problemas, primero se debe clarificar las funciones semióticas para el procesamiento

aritmético y algebraico de las cantidades, cuyo vacío se evidencia por el tradicional conflicto de los estudiantes en el paso de información dada en registro aritmético a algebraico o, a las transformaciones propias del registro algebraico (procesos en la resolución de ecuaciones, propiedades inferibles de ciertas expresiones, a partir de leyes algebraicas) características del desarrollo del pensamiento algebraico, absolutamente necesario para resolver problemas de esta naturaleza (Usiskin, citado por Ramos y Casas, 2017).

Además, en los trabajos investigativos aquí expuestos, producto de la revisión bibliográfica, así como en las teorías sustantivas relacionadas, no se ha clarificado y definido los atributos procedimentales de una función semiótica de tratamiento en lenguaje natural (Rodríguez y Abad, 2011). Esto es especialmente importante dado que, una función de este tipo facilitaría la construcción de interpretaciones y consideración de información de partida de un enunciado o problema algebraico, útil para hallar investigaciones que orienten al sujeto sobre las subsiguientes estrategias a utilizar y procedimientos a seguir.

Adicionalmente, no existe una caracterización y tipificación de los problemas algebraicos en orden de dificultad, según el requerimiento en cantidad y tipo de saberes previos, estrategias metacognitivas y transformación semiótica, para construir niveles didácticos de aprendizaje progresivos. Asimismo, hace falta profundizar en tareas operativas más elementales que componen las heurísticas metacognitivas, para facilitar su enseñanza - aprendizaje, la construcción y delimitación operacional de ciertas funciones semióticas de tratamiento y conversión, así como la estructuración de los mencionados componentes implicados en la resolución, en una red semántica cognoscitiva ideal (Rodríguez, 2005; Rocha, 2006; Palacios y Solarte, 2013; Moreno y Daza, 2014; Gasco-Txabarri, 2017).

Por esta razón a continuación, se describe los avances en la comprensión y clarificación conceptual del funcionamiento articulado de los saberes previos, estrategias metacognitivas y transformación semiótica en la resolución de problemas algebraicos.

Resolución de problemas algebraicos

A partir del análisis realizado por Raynaudo y Peralta (2017) sobre los métodos y paradigmas existentes en la resolución de problemas algebraicos, puede afirmarse que estos adolecen de técnicas que permitan discriminar, con total certeza, el conjunto de objetos epistémicos, propio de los saberes previos, estrategias metacognitivas y transformación semiótica, necesarios para realizar avances epistémicos progresivos. Con todo lo anterior, entre los métodos más utilizados para resolver problemas, destacan el de Piaget y Polya. Enseguida, se presenta una síntesis de la propuesta piagetiana:

Tabla 1

Método de Resolución de Problemas, propuesto por Piaget

1. Encadenamiento hacia atrás
Atención hacia el objetivo estático; trata de deducir un estado precedente hacia el cual el objetivo pudo haber derivado; luego un estado desde el cual puede haber derivado y así sucesivamente hacia atrás, hasta llegar al planteamiento original del problema. En síntesis, un problema puede derivar en muchos otros problemas.
2. Prueba sistemática y error
Consiste en una prueba recursiva de posibles soluciones sistemáticamente y el refinamiento de los resultados. La aplicación de la estrategia de esta prueba sistemática y del error es un importante determinante en la habilidad operacional formal.
3. Representación alternativa
Esta técnica requiere la conceptualización de un problema desde diferentes perspectivas y registros lingüísticos distintos.
4. Analogía
Implica el descubrimiento de una similitud particular entre dos aspectos aparentemente distintos, quizá de contextos distintos, pero que poseen un aspecto estructural común que permite incluirlos en una categoría y, por tanto, que se los trate de forma parecida.

Fuente: adaptado de Saldarriaga-Zambrano, Bravo-Cedeño y Loor-Rivadeneira (2016).

Así, para Piaget, la resolución de problemas es un proceso cualitativo-cuantitativo no algorítmico, en el que se aplica heurísticas (análisis, síntesis, multirrepresentaciones), con costos y beneficios a los recursos cognitivos de partida y, emergentes para la construcción progresiva de nuevo conocimiento, hasta obtener nuevos recursos cognitivos (de llegada).

Por su parte, George Polya (1989), con un enfoque claramente educativo, plantea que la resolución de problemas "exige la búsqueda, mediante una acción adecuada, de un objetivo que no es inmediatamente alcanzable" (p. 12). Asimismo, propuso un método heurístico de resolución de problemas, estructurado con los siguientes pasos:

1. Comprender el problema
2. Concebir un plan
 - 2.1 Determinar la relación entre los datos y la incógnita
 - 2.2 De no encontrarse una relación inmediata, son considerados problemas auxiliares
 - 2.3 Obtener finalmente un plan de solución
3. Ejecución del plan
4. Examinar la solución obtenida. (p. 13)

Ahora bien, desde la perspectiva de Godino et al., (2012; 2015), Duval (2006; 2016), Vergnaud (2016) y D'Amore (2012), en la resolución de problemas algebraicos está el sujeto epistémico con un esquema de objetos, conceptos y procedimientos matemáticos del plano propio e institucional, de tipo elemental, sistémico; extensivo, intensivo; ostensivo, no ostensivo; de expresión y de contenido, utilizados como mediadores, para generalizar o particularizar situaciones, en un proceso de coordinación, planificación, organización, supervisión, control, regulación y revisión, evaluación, hasta obtener una nueva representación (la solución del problema) (D'Amore, 2012; Godino et al., 2015; Duval, 2016; Vergnaud, 2016).

Llegado a este punto, puede decirse que la resolución de problemas algebraicos se entiende como un proceso de varias etapas procedimentales que pueden ser traslapadas o, que ocurren simultáneamente y que son susceptibles de aplicarse de forma continua, en cada obstáculo cognoscitivo parcial que se presenta desde el planteamiento hasta la resolución de un problema: 1) Comprensión del asunto problema; 2) Recordación o emergencia de criterios y estrategias de resolución; 3) Selección y uso de los objetos algebraicos personales e institucionales (recursos cognitivos o saberes previos) y, 4) Procesamiento y transformación semiótica de los elementos de partida del problema, hasta obtener el constructo solución (D'Amore, 2012; Godino et al., 2012; D'Amore et al., 2015; Godino et al., 2015; Duval, 2016; Vergnaud, 2016).

Retomando el hecho de la simultaneidad y traslape de las categorías temáticas, cabe aclarar que la definición de éstas se hace con el propósito de aprehender procesos operacionales esenciales en la resolución de problemas algebraicos, más que establecer límites o exclusiones teórico-prácticas entre uno y otro, toda vez que éstas se complementan. Incluso, un problema no puede ser solucionado si estas categorías no están entrelazadas procesual y operacionalmente.

Bajo este entendimiento, desde una perspectiva didáctico-algebraica, Socas (2011) da a entender que la comprensión del proceso de transición del pensamiento aritmético (vinculado a los saberes previos) al pensamiento algebraico

(producto de la transformación semiótica) por parte de los estudiantes, donde las estrategias metacognitivas inducen la emergencia de nuevos paradigmas de los procesos transformacionales, permite visibilizar en contexto, los procesos característicos del funcionamiento articulado de los saberes previos, estrategias metacognitivas y transformación semiótica.

De forma complementaria, Filloy y Rojano (1989) señalan que el proceso de transición de la aritmética al álgebra puede convertirse en un momento valioso de aprendizaje para analizar cómo los estudiantes de niveles educativos pre-algebraicos interpretan un enunciado problema; es decir, cómo recaban información para construir modelos aritméticos, la forma de concebir, operar con dichos modelos aritméticos, con posibles representaciones de esos números y generalizaciones de acuerdo con los elementos conceptuales y procedimentales que describen la actividad algebraica. Según Usiskin (citado por Ramos y Casas, 2017): "procedimientos para resolver problemas, aritmética generalizada, lenguaje para el estudio de las relaciones existentes entre cantidades que varían, estudio de estructuras algebraicas" (p. 34).

Entonces, desde una visión integradora de las tendencias de las categorías temáticas, se plantea que el fortalecimiento de la habilidad de resolución de problemas algebraicos debe empezar con actividades específicas de la resolución de problemas aritméticos. Para ello, debe elegirse adecuadamente los tipos de problemas a utilizar, que favorezcan la emergencia de la actividad algebraica, según Usiskin (citado por Ramos y Casas, 2017), Puig (2014) y Kieran y Filloy (1989), a saber: el desarrollo de modelos aritméticos para resolver problemas, problemas que induzcan al planteamiento de ecuaciones aritméticas que permitan una reflexión analítica sobre las propiedades de los números reales y de la igualdad, generalización de números, reducción de expresiones o miembros de ecuaciones aritméticas (con base en propiedades de números reales), uso del lenguaje simbólico (representacional) y el estudio de ecuaciones algebraicas, con base en la transferencia del modo de reducir y verificar las ecuaciones aritméticas, por parte de los alumnos.

Llegados a este punto, se presume que existe una definición más o menos estable sobre lo que es un problema algebraico, aritmético y aritmético-algebraico, con el fin de construir y/o seleccionar los adecuados, para favorecer la transición de la aritmética al aprendizaje del álgebra en los estudiantes. Con relación a lo anterior, Puig y Cerdán (1990) identifican al menos cuatro posibles vías para tratar de analizar el carácter aritmético o algebraico de un problema verbal:

Analizar libros de texto, identificando en qué temas se propone, así como las estrategias de resolución que se presentan, examinar soluciones de alumnos, examinar respuestas de alumnos conocedores de las técnicas algebraicas, pero a los que se les impide usarlas, analizar lo que se denomina 'proceso de traducción' o 'texto intermedio'. (p. 41)

Asimismo, Cerdán (2008) plantea que "hay un tipo de problemas verbales que parecen obligar al uso del razonamiento algebraico para poder resolverlos" (p. 48); no obstante, aún no existe una definición y caracterización de los tipos de problema, según sean aritméticos puros, algebraicos puros o aritmético-algebraicos, lo suficientemente abarcadora, que sea aceptada por los investigadores del tema. Por ende, a medida que estas nociones sobre el concepto de problema sean clarificadas, se entiende que mejorará el proceso de selección de los problemas de uso didáctico que permitan crear ambientes de aprendizaje para fortalecer la habilidad de resolución de problemas algebraicos a partir del análisis colectivo (docentes y estudiantes) de los subprocesos cognoscitivos implicados en la transición de la aritmética al álgebra.

Funcionamiento articulado de saberes previos, estrategias metacognitivas y transformación semiótica en la resolución de problemas algebraicos

La teoría del EOS hace clara referencia a los saberes previos, como un acervo cognitivo del sujeto, compuesto de saberes del plano personal, que incluyen conocimientos subjetivos y creencias, así como de saberes institucionales, siendo la práctica matemática, producto de la integración de ambos tipos de saberes (Godino, 2012; Godino et al., 2015).

Ahora bien, el 'tránsito cognoscitivo' durante la ruta resolutoria de cierto problema algebraico, se concreta con las funciones semióticas que el sujeto puede establecer, para obtener nuevas representaciones de los objetos matemáticos. Estas funciones semióticas son reguladas y resignificadas por las estrategias metacognitivas, previo proceso de revisión y selección de saberes previos, tanto para asegurar que se va en la dirección correcta, según los fines del problema, como para favorecer el dinamismo paradigmático (Duval, 2016). Algunas herramientas específicas de las estrategias metacognitivas se refieren al pensamiento metafórico, analógico, plausible, así como a procesos de particularización, generalización, transferencia, contextualización, descontextualización, cambios de representación, etc. (Godino et al., 2017).

Adicionalmente, Duval (2006; 2016) señala que los objetos matemáticos tienen diferentes registros de representación, tales como: "registro verbal, registro tabular, registro gráfico, registro algebraico, registro simbólico y registro figural" (p. 18). Todos estos remiten a un objeto o concepto matemático y, por ende, "a un significado, por lo que cada vez que se construye un significado, en realidad se está realizando transformaciones semióticas" (Duval, 2016, p. 68).

En síntesis, puede afirmarse que la relación entre los saberes previos, estrategias metacognitivas y transformación semiótica para la resolución de problemas algebraicos, es la siguiente: las estrategias metacognitivas dinamizan y regulan las funciones semióticas, donde los saberes previos representan los valores de partida y las transformaciones semióticas, los valores de llegada, durante un proceso operativo y sistemático de la función semiótica, hasta obtener la transformación n , que se constituye en la solución del problema.

3. Conclusiones

Si bien las tendencias metodológicas en investigaciones en el campo de la resolución de problemas desde los ámbitos internacional, nacional y local, presentan diversidad de metodologías, en los estudios de saberes

previos se encontró que son desarrolladas con la metodología cualitativa orientada al ámbito educativo, utilizando como instrumentos principales, pruebas escritas y grabaciones audiovisuales. En las investigaciones acerca de las estrategias metacognitivas, la metodología predominante es la mixta, con dominancia cualitativa cuantitativa, con una orientación claramente educativa y utilizando un grupo experimental y otro de control. Asimismo, los instrumentos utilizados consisten en cuestionarios ya validados y estandarizados por autores expertos en metacognición, estructurados con los componentes de planeación, regulación y control, sometiéndolos al análisis con técnicas estadísticas. Finalmente, en los análisis de la variable/categoría transformación semiótica, se observa que la tendencia metodológica es mixta, con enfoque educativo, utilizando como instrumentos, las pruebas escritas, orales, así como el uso de registros audiovisuales para la recolección de la información, a través de los cuales se interpreta el comportamiento de los estudiantes.

Toda esta perspectiva de estudios respecto a las dimensiones de saberes previos, estrategias metacognitivas y transformación semiótica, aunque muestran una diversidad metodológica, pocos desarrollan estudios plurimetódicos o de multimétodos con enfoques mixtos para apoyar resultados cuantitativos o cualitativos por complementación y así fortalecer los análisis en la resolución de problemas algebraicos. Además, cabe destacar que la tendencia en el tipo de problemas algebraicos abordados en estas investigaciones, son los modelables a través de ecuaciones de primer grado. Asimismo, la tendencia referente a los aportes de dichas investigaciones al presente estudio, se orienta a la construcción de ambientes de aprendizaje que fragmenten los procesos implicados de conocimiento del significado de signos y en las transformaciones de conversión y tratamiento, para resolver problemas algebraicos en un entorno colaborativo.

Desde la perspectiva del sujeto resolutor, a partir de las tendencias de los saberes previos, estrategias metacognitivas y transformación semiótica, como categorías conceptuales del proceso resolutor, se puede afirmar que, para superar cada obstáculo cognoscitivo percibido

durante el proceso resolutor, es necesario comprender el asunto problema, recordar criterios y estrategias de resolución, seleccionar y utilizar objetos algebraicos personales e institucionales (recursos cognitivos o saberes previos) y transformar semióticamente el estado de conocimiento inicial del problema, mediante la superación constante de obstáculos cognoscitivos, hasta llegar a su solución (Duval, 2006; Rodríguez et al., 2010; Guzmán, 2010; Ricaldi, 2013; García, 2015; Gasco-Txabarri, 2017; Cutimbo y Mendoza, 2018; Castellanos-Muñoz et al., 2019).

Ahora bien, desde el aspecto didáctico se mencionó que, en lugar de emitir juicios de valor contra un razonamiento, procedimiento o paso ejecutado por el estudiante en un problema concreto y corregirlo, más bien debe tomarse como objeto de investigación educativa, la estructura de la red semántica cognoscitiva en la resolución de dicho problema, pues este ejercicio le permitirá al docente comprender el estilo de razonamiento del estudiante y, en un ejercicio dialógico, inducirlo a identificar por sí mismo los absurdos, inconsistencias y contradicciones, con el fin de propiciar el descubrimiento y perfectibilidad de la propia estructura cognoscitiva (Palarea, 2012; Becerra et al., 2014). Desde el aspecto didáctico-algebraico se apunta al análisis investigativo del proceso de transición de procesos aritméticos a procesos algebraicos, mediante la visibilización en contexto de los procesos característicos del funcionamiento articulado de los saberes previos, estrategias metacognitivas y transformación semiótica en su ambiente natural de aprendizaje (Socas, 2011).

Por lo anterior, las nuevas investigaciones sobre resolución de problemas algebraicos deben estar enfocadas en la delimitación de los problemas en función del nivel de abstracción del razonamiento y lenguaje utilizado en la resolución (problema aritmético, algebraico, aritmético-algebraico), así como en la caracterización y selección de problemas didácticamente útiles, cuyo lenguaje sea comprensible por el estudiante, para favorecer el funcionamiento articulado de las categorías temáticas en el fortalecimiento progresivo de la habilidad de resolución, así como el dominio conceptual y operacional de los conceptos

algebraicos, evitando conflictos semióticos a nivel de tratamiento y conversión en el registro algebraico. Además, se debe aunar esfuerzos investigativos para conceptualizar y caracterizar una función semiótica de tratamiento en lenguaje natural; es decir, una regla de transformación que permita obtener otra representación en el mismo registro y semánticamente equivalente (ej. heurísticas o reglas para comprender -reconstruir personalmente- el problema, pues éste es el primer paso para avanzar en la resolución) (Rodríguez y Abad, 2011).

Por último, se sugiere generar modelos plausibles de resolución con los mismos estudiantes a partir del abordaje de problemas algebraicos, que conlleve la construcción colectiva de un modelo de resolución inductivo con la mayor desagregación conceptual y operacional de funciones semióticas para generar transformaciones de conversión y

tratamiento entre registros, a partir de saberes previos, todo ello mediado por actividades metacognitivas. Luego de su construcción, debe articularse el nuevo constructo a los currículos institucionales y nacionales, como una estrategia didáctica para el mejoramiento de la enseñanza de la matemática en la educación secundaria (Rodríguez, 2005; Rocha, 2006; Ottonello et al., 2011; Voisin, 2011; Godino et al., 2012; Palacios y Solarte, 2013; Godino et al., 2015; Duval, 2016).

4. Conflicto de intereses

Los autores de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses del trabajo presentado.

Referencias

- Arroyo, G.C. (2014). Dificultades en el aprendizaje de problemas que se modelan con ecuaciones lineales: El caso de estudiantes de octavo nivel de un colegio de Heredia. *Uniciencia*, 28(2), 15-44.
- Arteaga, B. y Macías, J. (2016). La representación en la resolución de problemas matemáticos como diagnóstico de estrategias metacognitivas. En España Francisco J. (Ed.). *XVI Congreso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas* (pp. 118-126) <http://funes.uniandes.edu.co/21754/>
- Atenas, A.P. y Vera, J.R. (2017). *Influencia de la comprensión lectora en la resolución de problemas matemáticos en estudiantes de segundo año básico del colegio San Luís de Maipú* (Trabajo de Grado). Universidad UCINF. <http://repositorio.ugm.cl/handle/20.500.12743/1116>
- Ausubel, D.P. (2012). *The acquisition and retention of knowledge. A cognitive view*. Springer-Science & Business Media B.V.
- Barrantes, H. (2008). Resolución de problemas: El trabajo de Allan Schoenfeld. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/6971>
- Becerra, O.J., Buitrago, M.R. y Calderón, S.C. (2014). Fenomenología asociada a una tarea que involucra adición y sustracción de números enteros. <http://funes.uniandes.edu.co/5738/>
- Bello, W., García, M., Rojas, O. y Sigarreta, J. (2016). Incidencia de los problemas lógicos matemáticos en la motivación hacia la matemática. *Revista Premisa*, 18(70), 17-35.
- Benavides, Y. (2018). *Transformación del lenguaje natural al algebraico a través de estrategias metacognitivas con estudiantes de grado octavo* (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Manizales. <http://repositorio.autonoma.edu.co/xmlui/handle/11182/543>
- Castellanos-Muñoz, A., Amaya, T. y Sgreccia, N. (2019). Procesos argumentativos al hacer transformaciones de las representaciones semióticas de una relación funcional de variación y cambio en estudiantes de noveno grado. En Pérez-Vera, Iván Esteban, García, Daysi (Eds.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* (pp. 47-57). Comité Latinoamericano de Matemática Educativa.

- Castro Araujo, E.A. (2017). Abordaje didáctico de la comprensión de los problemas algebraicos en el nivel secundario de la República Dominicana. *Transformación*, 13(3), 314-326.
- Cerdán, F. (2008). *Estudios sobre la familia de problemas aritmético-algebraicos* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia. <https://roderic.uv.es/handle/10550/15723>
- Cervantes, G., Mendoza, A., Peñaloza, L., Ramírez, M. y Viñas, M.M. (2011). Descripción y análisis de procesos de pensamiento de estudiantes al resolver problemas matemáticos. *Revista Científica Ingeniería y Desarrollo*, (1).
- Chaves, E., Gamboa, R. y Castillo, M. (2010). Creencias de los estudiantes en los procesos de aprendizaje de las matemáticas. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/6906>.
- Conejo, L. y Ortega, T. (2013). Clasificación de los problemas propuestos en aulas de Educación Secundaria Obligatoria. *Educación matemática*, 25(3), 129-158.
- Cutimbo, G.V. y Mendoza, M.L. (2018). *Procesos metacognitivos para la resolución de problemas en el área de matemática en alumnos de segundo grado del nivel secundario de la Institución Educativa "Coronel Gregorio Albarracín" de Tacna, 2008* (Trabajo de Grado). Escuela de Posgrado, Universidad Cesar Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/35001/cutimbo_hg.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- D'Amore, B. (2012). *Perspectivas en la didáctica de las matemáticas*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- D'Amore, B., Pinilla, M.F., Iori, M. y Matteuzzi, M. (2015). Análisis de los antecedentes histórico-filosóficos de la 'Paradoja cognitiva de Duval'. *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 18(2), 177-212.
- Desoete, A. (2017). La evaluación y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas a través de la metacognición. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 5(13), 705-730.
- Duval, R. (2006). Un tema crucial en la educación matemática: la habilidad para cambiar el registro de representación. *La Gaceta de la Real Sociedad Matemática Española*, 9(1), 143-168.
- Duval, R. (2012). Lo esencial de los procesos cognitivos de comprensión en matemáticas: los registros de representación semiótica. *Resúmenes del VI Coloquio Internacional de Didáctica de las Matemáticas: avances y desafíos actuales*, 14-17. http://www.irem.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2012/02/Resumen_coloquio_2012-1.pdf#page=31
- Duval, R. (2016). Un análisis cognitivo de problemas de comprensión en el aprendizaje de las matemáticas. En Duval, R. y Sáenz-Ludlow, A. (Eds.), *Comprensión y aprendizaje en matemáticas: perspectivas semióticas seleccionadas Énfasis* (pp. 61-94). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Erazo, L. y Muñoz, J. (2014). *La conversión en la resolución de ecuaciones de primer grado con una incógnita. Diseño y validación de una metodología de análisis para libros de texto* (Trabajo de Grado). Universidad de Nariño. <http://sired.udenar.edu.co/id/eprint/864>
- Filloy, E. y Rojano, T. (1989). Solving equations: the transition from arithmetic to algebra. *For the learning of mathematics*, 9(2), 19-25.
- García, J.Á. (2015). El lenguaje ordinario: la clave para el aprendizaje de las matemáticas basado en problemas. *Actualidades investigativas en educación*, 15(1), 495-519.
- Gasco-Txabarri, J. (2017). La resolución de problemas aritmético-algebraicos y las estrategias de aprendizaje en matemáticas. Un estudio en educación secundaria obligatoria (ESO). *RELIME, Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 20(2), 1-10.
- Godino, J.D., Gonzato, M., Cajaraville, J.A. y Fernández, T. (2012). Una aproximación ontosemiótica a la visualización en educación matemática. *Enseñanza de las ciencias: Revista de investigación y experiencias didácticas*, 109-130.
- Godino, J.D., Neto, T., Wilhelmi, M.R., Aké, L.P., Etchegaray, S. y Lasa, A. (2015). Niveles de algebrización de las prácticas matemáticas escolares. Articulación de las perspectivas ontosemiótica y antropológica. *Avances de Investigación en Educación Matemática*, (8).

- Godino, J.D., Batanero, C., Font, V. y Giacomone, B. (2016). Articulando conocimientos y competencias del profesor de matemáticas: el modelo CCDM. En Fernández, C., González, J.L., Ruiz, F.J., Fernández, T. y Berciano, A. (Eds.). *Investigación en Educación Matemática* (pp. 288-297). https://www.researchgate.net/publication/309457869_Articulando_conocimientos_y_competencias_del_profesor_de_matematicas_el_modelo_CCDM
- Godino, J.D., Giacomone, B., Batanero, C. y Font, V. (2017). Enfoque ontosemiótico de los conocimientos y competencias del profesor de matemáticas. *Boletim de Educação Matemática*, 31(57), 90-113.
- Gutiérrez, J.D. y Vargas, J.A. (2020). *Metacognición y aprendizaje de las matemáticas: el caso de la función lineal* (Trabajo de Grado). Universidad de Los Llanos. <https://repositorio.unillanos.edu.co/handle/001/1589>
- Guzmán, I. (2010). Registros de representación, el aprendizaje de nociones relativas a funciones: voces de estudiantes. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa, RELIME*, 1(1), 5-21.
- Hoyles, C., Krummheuer, G., Ciscar, S.L., Raig, N.P., Potari, D., Setati, M. y Rodríguez, A.G. (2012). *Teoría, crítica y práctica de la educación matemática* (Vol. 41). Editorial Graó.
- Iriarte, A.J. (2011). Desarrollo de la competencia resolución de problemas desde una didáctica con enfoque metacognitivo. *Zona próxima, Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (15), 2-21.
- Iriondo-Otxotorena, J. (2016). *Mejora didáctica en la transición de la aritmética al álgebra en el primer ciclo de la ESO basada en la ludificación* (Tesis de Maestría). Universidad Internacional de la Rioja, UNIR. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3538>
- Kieran, C. y Filloy, E. (1989). El aprendizaje del álgebra escolar desde una perspectiva psicológica (Trad. Puig Luis). *Enseñanza de las Ciencias*, 7(3), 229-240.
- Klimenko, O. (2009). La enseñanza de las estrategias cognitivas y metacognitivas como una vía de apoyo para el aprendizaje autónomo en los niños con déficit de atención sostenida. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(27), 1-19.
- Lacasa, P. (2015). *La actividad del sujeto en el proceso de equilibración de las estructuras cognoscitivas en Jean Piaget* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/52737/1/5309859548.pdf>
- Lara, J.H. (2017). *Aprendizaje autorregulado y metacognición para potenciar la traducción del lenguaje natural al lenguaje algebraico en escolares de secundaria* (Tesis de Maestría). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. <http://repositorioinstitucional.buap.mx/handle/20.500.12371/200>
- Lira López, L. y Pérez, L. (2014) Problemas de comprensión sobre el planteamiento y solución de problemas en algebra. Un estudio de educación media superior tecnológica. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_14/2554.pdf
- López, J.A. (2009). La importancia de los conocimientos previos para el aprendizaje de nuevos contenidos. *Innovación y Experiencias Educativas*, (16), 1-14.
- Martínez, B.A., Sánchez, J.M. y Pizarro, N. (2020). La representación en la resolución de problemas matemáticos: un análisis de estrategias metacognitivas de estudiantes de secundaria. *Uniciencia*, 34(1), 263-280.
- Mejía, M.E. y Londoño, J.A. (2017). Caracterización de estrategias y procedimientos utilizados por los estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa Gilberto Alzate Avendaño en la solución de situaciones problema en el área de matemáticas, contrastadas con métodos heurísticos de George Polya y Allan Schoenfeld. En Alzate, Faber (Ed.), *La investigación en el contexto escolar. Un compromiso ético y político* (pp. 145-199). Alcaldía de Medellín.

- Mercado, M.E. y Gil, J.E. (2019). *Interpretación de problemas que involucran ecuaciones de primer grado con una incógnita a partir del trabajo cooperativo* (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/10884/1/MercadoMercedes_GilJorge_EcuacionesPrimerGrado_2019_TG.pdf
- Molina, J. (2014). Aprendizaje significativo y resolución de problemas de ecuaciones de primer grado. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2014/05/86/Lopez-Juan.pdf>
- Montes, M., Flores-Medrano, E., Carmona, E., Huitrado, J.L. y Flores, P. (s.f.). Reflexiones sobre la naturaleza del conocimiento, las creencias y las concepciones. https://www.researchgate.net/profile/MiguelMontes/publication/271205342_Reflexiones_sobre_la_naturaleza_del_conocimiento_las_creencias_y_las_concepciones/links/5553144108ae980ca606d43e/Reflexiones-sobre-la-naturaleza-del-conocimiento-las-creencias-y-las-concepciones.pdf
- Montes, M.Á., Aguilar-González, Á., Carmona, E., Carrillo, J., Contreras-González, L.C., Climent, N., Escudero, D.I., Flores-Medrano, E., Flores, P., Huitrado, J.L., Muñoz-Catalán, M.C., Rojas, N., Sosa, L., Vasco, D. y Zakaryan, D. (2014). *Un marco teórico para el conocimiento especializado del profesor de matemáticas*. Universidad de Huelva, Publicaciones.
- Moreno, A.N. y Daza, B.Y. (2014). *Incidencia de estrategias metacognitivas en la resolución de problemas en el área de la matemática* (Tesis Doctoral). Pontificia Universidad Javeriana. <http://funes.uniandes.edu.co/10689/>
- Munzón, N.R., Bosch, M. y Gascón, J. (2015). El problema didáctico del álgebra elemental: Un análisis macro-ecológico desde la teoría antropológica de lo didáctico. *Journal of Research in Mathematics Education*, 4(2), 106-131.
- Muñoz, J., Erazo, L. y Marmolejo, G. (2013). La conversión en la resolución de ecuaciones lineales de primer grado con una incógnita: un análisis semiótico de libros de texto. En Gallego, A.P. (Ed.), *Memorias del 14º Encuentro Colombiano de Matemática Educativa* (pp. 747-750). Universidad Distrital - Barranquilla.
- Navia Ordóñez, L. (2017). Semiotic representations of the concept of linear equation with a variable from the implementation of a didactic game. *Amazonia Investiga*, 6(11), 38-52.
- Olmedo, N., Galíndez, M., Peralta, J. y Di Bárbaro, M. (2015). Errores y concepciones de los alumnos en álgebra. En *XIV Conferencia Interamericana de Educación Matemática*. http://xiv.ciaem-redumate.org/index.php/xiv_ciaem/xiv_ciaem/paper/view/877
- Oropeza, C. y Sánchez, J.I. (2014). Dificultades en la solución de problemas que involucran un enfoque algebraico. <http://funes.uniandes.edu.co/5390/>
- Ospina, G. y Reyes, D. (2018). *Nociones conceptuales de función en los estudiantes de noveno grado* (Tesis de Maestría). Universidad de Medellín, Ciencia y Libertad. <https://repository.udem.edu.co/handle/11407/4955?show=full>
- Osses B.S. y Jaramillo, M.S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 187-197.
- Otero, M.R., Papini, C. y Elichiribehety, I. (2016). Las representaciones mentales y la resolución de un problema: Un estudio exploratorio. *Investigações em Ensino de Ciências*, 3(1), 47-60.
- Ottonello, S.I., Veliz, M. y Ross, S. (2011). Estrategias metacognitivas en el aprendizaje del álgebra. <http://funes.uniandes.edu.co/4838/>
- Palacios, A.M. y Solarte, S.L. (2013). *Estudio de la resolución de problemas matemáticos no rutinarios de docentes de matemáticas en formación: una aproximación a las estrategias heurísticas*. Universidad del Valle.
- Palarea, M.M. (2012). Introducción al seminario II sobre fines de la investigación en pensamiento algebraico. <http://funes.uniandes.edu.co/11195/>

- Polya, G. (1989). *Cómo plantear y resolver problemas*. Editorial Trillas.
- Popayán, Y. (2016). *Situaciones didácticas en el aprendizaje de las expresiones algebraicas para la conversión del lenguaje cotidiano al lenguaje algebraico* (Tesis Doctoral). Universidad ICESI. <http://funes.uniandes.edu.co/10645/>
- Prada, R., Hernández-Suárez, C.A. y Jaimes, L.A. (2017). Representación semiótica de la noción de función: concepciones de los estudiantes que transitan del colegio a la universidad. *Revista Panorama*, 11(20), 33-44.
- Puig, L. (2014). El texto "Acerca del carácter aritmético o algebraico de los problemas verbales", veintitrés años después. En B. Gómez y L. Puig (Eds.), *Resolver problemas: Estudios en memoria de Fernando Cerdán*, (pp. 35-47). Universitat de València.
- Puig, L. y Cerdán, F. (1990). Acerca del carácter aritmético o algebraico de los problemas verbales. En *Memorias del segundo simposio internacional sobre investigación en educación matemática* (pp. 35-48).
- Ramos, L.A. y Casas, L.M. (2017). Enseñanza y evaluación del Álgebra en Honduras: concepciones y prácticas docentes. *Paradigma: Revista de Investigación Educativa*, 24(38), 34-52. <https://doi.org/10.5377/paradigma.v24i38.6769>
- Raynaudo, G. y Peralta, O. (2017). Cambio conceptual: una mirada desde las teorías de Piaget y Vygotsky. *Liberabit*, 23(1), 110-122.
- Ricaldi, M. (2013). Análisis del tratamiento del álgebra en el primer año de secundaria: su correspondencia con los procesos de algebrización y modelización. <http://funes.uniandes.edu.co/3796/>
- Rocha, T.C. (2006). *Los procesos metacognitivos en la comprensión de las prácticas de los estudiantes cuando resuelven problemas matemáticos: una perspectiva ontosemiótica* (Tesis Doctoral). Universidad de Santiago de Compostela. http://enfoqueontosemiotico.ugr.es/documentos/Tesis_doctoral_Tania_Gusmao.pdf
- Rodríguez, E. (2005). *Metacognición, resolución de problemas y enseñanza de matemáticas: una propuesta integradora desde el enfoque antropológico*. Universidad Complutense de Madrid.
- Rodríguez, F.E., Barría, A.E. Chavarría, M.I. y Universidad del Bío-Bío – Escuela de Pedagogía en Educación Matemática, Chile. (2010). Dificultades que presentan los estudiantes de primer año de enseñanza media en la resolución de problemas que involucren ecuaciones de primer grado. <http://repobib.ubiobio.cl/jspui/handle/123456789/1986>
- Rodríguez, J. y Abad, G. (2011). La comprensión de textos en la resolución de problemas algebraicos en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la matemática. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (28). <https://ideas.repec.org/a/erv/cedced/y2011i2857.html>
- Rojas, P.J. (2010). Conflictos semióticos en un contexto algebraico: un análisis de las producciones de los estudiantes. *Revista Digital Matemática*, 11(1), 1-9.
- Rojas, E.Y. y Salazar, Y.D. (2018). *La Interpretación semiótica en el aprendizaje de las ecuaciones de primer grado con una incógnita en el primer grado de secundaria de la IE N° 20575 José Antonio Encinas UGEL N° 15 - Huarochirí 2016* (Trabajo de Grado). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/3279>
- Ruiz, M. (2016). Diseño de una propuesta metodológica que contribuya al lenguaje algebraico, su precisión e importancia para la enseñanza-aprendizaje del álgebra. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/59655>
- Saldarriaga-Zambrano, P.J., Bravo-Cedeño, G. y Llor-Rivadeneira, M.R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, 2(3 Especial), 127-137.

- Sánchez, N.A. (2014). Análisis de errores asociados a la resolución de ecuaciones de primer grado. una aproximación desde la zona de desarrollo próximo. En Montero, P., Silva, H., Soto, D. (Eds.), *Actas Jornadas Nacionales Educación Matemática* (pp. 196-203). <http://funes.uniandes.edu.co/7757/>
- Socas, M. (2011). La enseñanza del álgebra en la educación obligatoria. Aportaciones de la investigación. *Números, Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 77, 5-34.
- Troncoso, O.M. (2013). *Estrategias metacognitivas en el aprendizaje de las matemáticas: una intervención en el aula para determinar las implicaciones de la implementación de estrategias metacognitivas en el aprendizaje de las matemáticas* (Tesis de Maestría). Universidad del Tolima. <http://www.fisica.ru/dfmg/teacher/archivos/ESTRATEGIAS-METACOGNITIVAS-OSCAR-M-TRONCOSO.pdf>
- Valencia, P.A. y Díaz, E. (2019). *Estrategia didáctica para fortalecer el razonamiento algebraico fundamentada en la etnomatemática* (Trabajo de Grado). Universidad de Antioquia. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/19369/1/ValenciaPaola_2019_EstrategiaRazonamientoAlgebraico.pdf
- Vega, C. (2016). *Enseñanza del álgebra a través de la formalización progresiva* (Trabajo de Grado). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México. <https://www.fcfm.buap.mx/assets/docs/docencia/tesis/matematicas/AlmaVegaCortazar.pdf>
- Vergnaud, G. (2016). ¿En qué sentido la teoría de los campos conceptuales puede ayudarnos para facilitar aprendizaje significativo? *Investigações em ensino de ciências*, 12(2), 285-302.
- Voisin, Y.S. (2011). Iniciación del aprendizaje del álgebra y sus consecuencias para la enseñanza. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 12(1), 122-142.
- Williams, L.C. y Gómez, I.M. (2007). Sistema de creencias sobre las matemáticas en alumnos de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 18(2), 125-143.
- Zambrano, G. (2008). Preguntas cognitivas y metacognitivas en el aprendizaje y la generación de estrategias de resolución de problemas matemáticos. *INVENTUM*, 3(4), 25-50.

Contribución:

Los autores participaron en la elaboración del manuscrito, lo leyeron y aprobaron.

Actos lingüísticos como estrategia didáctica para el fortalecimiento del discurso pedagógico de los licenciados en formación

Katherine Judith Granados-Juvinao¹, María Isabel Gutiérrez-Ortega²,
Angélica María Solano-Molinares³

Cómo citar este artículo / To reference this article /

Para citar este artículo: Granados-Juvinao, K. J., Gutiérrez-Ortega, M. I. y Solano-Molinares, A. M. (2021). Actos lingüísticos como estrategia didáctica para el fortalecimiento del discurso pedagógico de los licenciados en formación. *Revista UNIMAR*, 39(2), 231-253. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-2-art11>

Fecha de recepción: 03 de febrero de 2021

Fecha de revisión: 18 de marzo de 2021

Fecha de aprobación: 29 de junio de 2021

Resumen

La investigación tuvo como objetivo, analizar los actos lingüísticos como estrategia didáctica para el fortalecimiento del discurso pedagógico de los licenciados en formación de la Facultad de Ciencias Básicas de Educación en la Universidad Popular del Cesar –Valledupar. Metodológicamente, se ubicó en el paradigma cualitativo, en el enfoque sociocrítico; su método estuvo centrado en la investigación acción pedagógica, que se desplegó en tres fases: descripción de la situación problemática, construcción de las teorías y trabajo de campo. Para registrar la información se utilizó un diario de campo y una entrevista semiestructurada. Los resultados indicaron que el discurso pedagógico está carente de coherencia con el área cognitiva y afectiva; sin embargo, a través de la realización de los talleres se logró una experiencia transformadora, donde se impulsó a los estudiantes a adquirir las competencias de su quehacer pedagógico y a reconocer la importancia de afianzar la comunicación para fortalecer el discurso.

Palabras clave: Lingüístico; paralingüístico; discurso; pedagogía; formación; estrategias didácticas; escénicas.



Artículo Resultado de Investigación. Hace parte de la investigación titulada: *Actos lingüísticos como estrategia didáctica para el fortalecimiento del discurso pedagógico de los licenciados en formación*, desarrollada desde el 28 de septiembre de 2018 hasta el 15 de octubre de 2020 en el municipio de Valledupar – Cesar, Colombia.

¹Magíster en Pedagogía; Especialista en Educación y Orientación Familiar; Licenciada en Psicología y Pedagogía; Diplomado en Docencia Universitaria. Docente Universidad Popular del Cesar, Valledupar, Colombia. E-mail: katherinegranadosj@gmail.com

²Magíster en Pedagogía; Licenciado en Ciencias de la Educación Psicopedagogía; Diplomado en Neuropsicología del Aprendizaje. Docente Titular de la Institución Educativa Enrique Pupo Martínez, Valledupar, Cesar, Colombia. E-mail: maripy1973@hotmail.com

³Magíster en Pedagogía; Licenciada en Ciencias de la Educación Especialidad Ciencias Sociales. Docente Titular de la Institución Educativa Eduardo Suárez Orcasita, Valledupar, Cesar, Colombia. E-mail: angesolano1982@gmail.com

Linguistic acts as a didactic strategy for strengthening the pedagogical discourse of graduates in training

Abstract

The objective of this research was to analyze the linguistic acts as a didactic strategy for the strengthening of the pedagogical discourse of undergraduate students in the Faculty of Basic Sciences of Education at the Universidad Popular del Cesar -Valledupar. Methodologically, it was located in the qualitative paradigm, in the socio-critical approach; its method was centered on the pedagogical action research, which was deployed in three phases: description of the problematic situation, construction of theories and field work. A field diary and a semi-structured interview were used to record the information. The results indicated that the pedagogical discourse lacks coherence with the cognitive and affective areas; however, through the workshops, a transforming experience was achieved, where students were encouraged to acquire the competencies of their pedagogical work and to recognize the importance of strengthening communication to reinforce the discourse.

Keywords: Linguistic; paralinguistic; discourse; pedagogy; training; didactic strategies; scenic.

Atos linguísticos como uma estratégia didática para fortalecer o discurso pedagógico dos licenciados em formação

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi analisar os atos linguísticos como estratégia didática para o fortalecimento do discurso pedagógico dos estudantes de graduação da Faculdade de Ciências Básicas da Educação da Universidade Popular de Cesar - Valledupar. Metodologicamente, localizava-se no paradigma qualitativo, na abordagem sociocrítica; seu método estava centrado na pesquisa da ação pedagógica, que se desenvolveu em três fases: descrição da situação problemática, construção de teorias e trabalho de campo. Um diário de campo e uma entrevista semiestruturada foram utilizados para registrar as informações. Os resultados indicaram que o discurso pedagógico carece de coerência com as áreas cognitivas e afetivas; no entanto, através das oficinas, foi realizada uma experiência transformadora, onde os estudantes foram encorajados a adquirir as competências de seu trabalho pedagógico e a reconhecer a importância de fortalecer a comunicação para reforçar o discurso.

Palavras-chave: Linguística; paralinguística; discurso; pedagogia; treinamento; estratégias didáticas; cênicas.

1. Introducción

Desde todos los tiempos, el lenguaje es y será un conjunto de símbolos y creencias que utiliza el individuo para accionar en común; "es prácticamente imposible dar cuenta del aprendizaje humano sin la mediación y participación del lenguaje" (Ribes-Iñesta, 2007, p. 12). Al respecto, Maturana (2018) plantea que, el lenguaje representado en las conversaciones dentro de un sistema educativo figura como el elemento más importante para la construcción de los vínculos a través de él; establece sistemas relacionales que les permiten a los participantes, generar diferentes posibilidades de respuesta frente a las situaciones presentadas de manera asertiva, cónsonas con las exigencias del entorno.

Bajo este enfoque se puede interpretar que, un sistema educativo requiere la articulación del lenguaje para poder establecer un sistema relacional, pues está caracterizado por el acto de expresar ideas, pensamientos, sentimientos, que incluyen la gestualidad, emocionalidad y corporalidad, materializándose a través de la comunicación en su fondo y en su forma. En este orden, la complejidad educativa se mueve en un contexto globalizado, competitivo y en permanente cambio; sus dinámicas se sitúan en relaciones interpersonales con diferentes culturas, exigencias y formas de trabajo a través de una conversación mediada por un lenguaje que pasa como invisible, intangible e inexistente, lo que conlleva convivir con distintas creencias que, en algunas oportunidades, distan entre sí; sin embargo, es tan real como la transformación que sufre el crecimiento de un árbol.

Bernstein (2001, citado por Graizer y Navas, 2011) manifiesta que el proceso educativo ha mantenido durante años criterios analógicos, preestableciendo el aprendizaje que debe adquirir el estudiante, por estar el aprendizaje cerrado y delimitado por parámetros del mundo y de los Estados, en los cuales no tiene cabida el reconocimiento del otro como un individuo diferente; por el contrario, las estructuras están apegadas al comportamiento de un denominador común y a un contenido programático que ignora los saberes actualizados.

Respecto a este contexto, los efectos de las variables políticas, culturales, económicas y sociales del entorno mundial han venido ocasionando cambios en Latinoamérica; sin embargo, pareciera que el sistema educativo permaneciera estático en el tiempo. Maruny (1989) manifestó que el discurso del docente, que se cree dueño del conocimiento, para el siglo XXI ya no puede ser impositivo y menos, orientar el acto educativo en función del comportamiento de un grupo de estudiantes, pues enseñar se remite a ayudar a aprender, lo que significa develar sus historias a través de los actos del habla, considerar las ideas, capacidades, actitudes y valores que manifiestan a través de sus emociones, para llegar a la metacognición.

Por su parte, Freire (2012) afirma que un modelo pedagógico que responde a las necesidades, debe contener una relación directa entre la educación y la sociedad humana, que contemple la interacción docente-alumno, partiendo de un diálogo en el que se orienta al estudiante desde una cultura de integración, de crítica y de reflexión. En este orden, los licenciados en formación requieren actuar de manera contundente, utilizando los actos lingüísticos como estrategia didáctica en la conversación como acción humana, que generen realidades distintas en su campo profesional; una vez aprehendido, implica un cambio de actitud en su discurso pedagógico, realizando actividades con sentido, propicias para celebrar los logros en el proceso interactivo de la comunicación, donde se entrelaza de manera simultánea la expresión emocional, corporal y facial, facilitando el acto de aprender a aprehender, que va más allá de toda perspectiva pedagógica.

En Colombia, inmersa en una realidad globalizada, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2015), a partir de 1996 busca la calidad educativa priorizando la conexión de todos los sectores de la sociedad, como contempla el Plan Decenal 2016-2025. No obstante, sus resultados no han sido satisfactorios, porque el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), que mide indicadores como desempeño y mejoramiento en Pruebas Saber, indica una tasa de repitencia en primaria: 5,13; secundaria, 4,9; y media, 5,53.

La situación descrita repercute en el sistema de educación universitaria que viene enmarcado en las políticas de Estado; a su vez, los programas que forman a los futuros profesionales de la educación son desdibujados con contenidos académicos descontextualizados que son abordados con antiguos paradigmas y estructuras rígidas, desconectados del desarrollo socio-etnográfico lingüístico y de los enfoques socio-cognitivos, descartando la importancia de las competencias comunicativas y la afectividad en los procesos de interacción, lo cual genera una conversación liderada por juicios y promesas que carecen de sentido de pertenencia y de cumplimiento.

Aunado a esto, las universidades, en sus programas académicos, están destinadas a enfrentar al estudiantado con contenidos que los preparen para afrontar los desafíos que impone el sistema, pero evade la importancia del desarrollo del discurso en los futuros profesionales de la enseñanza, ocasionando esto, debilidad en el acto lingüístico, a pesar de que es la manifestación del lenguaje, el pensamiento y el conocimiento; es decir, ubica al hablante ante la realidad y el mundo que lo circunda.

En consecuencia, cuando el licenciado en formación llega a sus prácticas pedagógicas, tiende a repetir el mismo patrón de sus docentes, asumiendo que es la forma correcta de enseñar, limitándose a lo aprendido a lo largo de su preparación universitaria; esto implica la necesidad que tiene de asumir el reto de planificar la enseñanza de manera consciente y reflexiva, analizando su lenguaje desde la forma de comunicar un mensaje para que sea significativo; para ello, es fundamental tener claridad sobre las necesidades del contexto, saber cuáles son las fortalezas que lo acompañan, dónde tiene que mejorar, cuáles son los recursos pertinentes al desarrollo de su actividad, qué factores están potenciando su accionar y cuáles causan debilidad, entre otros, de tal manera que pueda hacerse responsable de su propio proceso.

Maturana (2018) plantea que el lenguaje, representado en la conversación dentro del aula, es el elemento más importante para la construcción de vínculos y saberes; a través de él se instaura sistemas relacionales que apoyan

la comunicación, permitiendo a los estudiantes generar diferentes posibilidades de respuesta frente a las situaciones presentadas de manera asertiva, acordes con las exigencias del medio. Cabe destacar que la conversación representa un mecanismo en el cual los licenciados en formación, en la práctica con sus estudiantes, construyen vínculos de relaciones que les permiten desarrollarse adecuadamente en diferentes escenarios, así como, cristalizar importantes descubrimientos en su discurso, favoreciendo su evolución como profesional.

No obstante, de acuerdo con las observaciones no estructuradas realizadas en el salón de clase y en las prácticas pedagógicas que realizan los futuros licenciados en la asignatura de Pedagogía Comunicativa, se puede constatar que las actividades son manejadas con un lenguaje nocional, orientadas hacia la construcción y organización de un saber específico, soslayando las necesidades reales que se presentan en el aula, mostrando un desempeño de dominio de grupo y de resolución de problemas por debajo de lo esperado; de allí que el lenguaje, representado en el discurso, representa un papel fundamental en el éxito del aprendizaje.

Como refiere Santos (2016), desde los aportes de Foucault (1991), en concordancia con Dijk (2001):

Los discursos se refieren a lo que puede ser dicho y pensado, pero también a quién puede hablar, cuándo y con qué autoridad. Los discursos llevan consigo un significado y ciertas relaciones sociales; construyen tanto la subjetividad como las relaciones de poder. Los discursos son prácticas que configuran sistemáticamente los objetos de los que hablan [...] Los discursos no se refieren a objetos; no identifican objetos, los construyen y, al hacerlo, ocultan su propia invención. (p. 49)

Por su parte, Leal (2009) asegura que el discurso pedagógico es común a todas las culturas, pero divergente en sus características y manifestaciones, lo cual exige condiciones cognitivas y afectivas particulares que le permiten al docente en formación, manejar elementos lingüísticos y paralingüísticos para comunicarse coherente y efectivamente en función de un aprendizaje significativo. Por

ende, el discurso pedagógico necesita la interacción verbal y no verbal como un proceso bidireccional en las conversaciones mutuamente aceptadas, con características que determinan flexibilidad.

En este orden de ideas, la edificación de un discurso pedagógico basado en el uso de los actos lingüísticos y elementos paralingüísticos, orienta una forma de conocer y de producir conocimientos interesantes de develar. Además, refuerza la tarea de poner de manifiesto, nuevas formas de saber en la expresión de un discurso, como un desafío para los estudiosos de las Ciencias Humanas, en particular el investigador educativo, puesto que implica preguntarse por el impacto que causaría en el sistema educativo y en la sociedad, una vez que se tenga la capacidad de transformar el modo de comunicar.

En función de ello, Mier (2004) sostiene que el contexto de la enseñanza de los licenciados en educación viene sufriendo un cambio radical, donde se observa un deterioro progresivo en las estrategias didácticas utilizadas que, en su mayoría, son enfocadas en un discurso que obvia su labor creativa y crítica y, abandonan gradualmente las tareas del estudiante para ampliar la comprensión del entorno bajo un análisis lúcido de los procesos sociales.

Por consiguiente, cuando el licenciado en formación logra implementar los actos lingüísticos como estrategia didáctica utilizando los recursos que provee el arte escénico como representación de un sentir, integra al comportamiento, competencias inconscientes en la forma de comunicar, lo cual conlleva mejorar la capacidad de expresarse con coherencia, reconociendo y comprendiendo el efecto que tiene un discurso en un espacio de aprendizaje que, propicia un orden en el accionar, con características discursivas que incorporan las experiencias, atendiendo a las necesidades reales del presente.

De acuerdo con Carretero y Asencio (2008), uno de los problemas educativos de hoy se refleja en poder diferenciar entre "aquello que los estudiantes pueden y tiene interés por aprender, y los planes que las instituciones presentan para los mismos" (p. 23), lo cual implica que la escucha sobre las necesidades

de los estudiantes sea inefectiva; por lo tanto, el apoyo queda casi nulo. Estas interrupciones en el escuchar, el hablar y el comunicarnos reafirman la necesidad de reflexionar sobre el cómo se comunica en el espacio de la praxis pedagógica y cuál es el resultado para aprovechar el aprendizaje.

Atendiendo estas consideraciones, al incorporar en el discurso pedagógico estrategias didácticas basadas en los actos lingüísticos y los elementos paralingüísticos, donde se incluye características del arte escénico, aparecen comportamientos como una caja de resonancia capaz de acelerar los cambios que acontecen tanto a nivel interno como externo en el desempeño del futuro licenciado.

Al respecto, Gardner (citado por Lizano y Umaña, 2008) afirma que el uso de los actos lingüísticos permite procesar la información frente a un sistema de símbolos que se forma en el proceso de comunicación, generando un reconocimiento fonológico, sintáctico y semántico sobre lo que se dice y el cómo se dice, influyendo en el significado que se quiere transmitir. Así, en el ámbito pedagógico, "la clave de un proceso educativo está en gran medida en la capacidad de comunicación del educador" (Prieto, 2004, p. 19). Los educadores son seres de comunicación.

Siguiendo a autores como Searle (mencionado por Ríos, 2001) y Echeverría (2010) con su ontología del lenguaje, se confirma que los actos de habla han dado lugar a epistemes que refieren que, como observador, se tiene la capacidad de reformar o deformar la comunicación posibilitando las intermediaciones en las relaciones que se establece en un sistema. Además, indican que la distancia que hay entre un discurso técnico y el dominio de una especificidad con el discurso pedagógico, está cimentada en el manejo del lenguaje, lo que implica que el licenciado en formación debe hacerse responsable del mensaje que comunica, asumiendo su rol como dinamizador del aprendizaje.

Utilizar los actos lingüísticos como estrategia pedagógica, los elementos paralingüísticos y el arte escénico para fortalecer el discurso pedagógico, invita a renovar la docencia, comprendiendo la connotación de aquello que

se quiere comunicar, convirtiéndose en objeto de análisis y reflexión sobre la repercusión que tiene en el campo educativo y en los niveles académicos que hacen parte del mismo, al ajustarse a la nueva concepción educativa que exige dar respuesta a las necesidades de la sociedad, para una transformación en los estilos tradicionales de la comunicación para el futuro.

Ahora bien, los problemas presentados en la Universidad Popular del Cesar, en los programas de licenciatura, van más allá de su manifestación objetiva. Además de carecer de espacios pedagógicos, dependen en gran medida de cómo son percibidos, vividos, interpretados, determinando un contexto sociocultural que, en oportunidades, se aleja de la realidad, conducentes a una incierta construcción de significados para los estudiantes en formación.

Aunado a ello, a través de observaciones en la misma universidad, por ser las investigadoras integrantes del cuerpo docente adscritas al departamento de Pedagogía, se pudo encontrar que los licenciados en formación obedecen a una serie de directrices y principios previamente establecidos, los cuales les confieren unas características muy particulares, reflejándose un registro discursivo marcado por juicios, resistencia al cambio, paradigmas tradicionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, enmarcado en una cultura conversacional.

Es importante revisar que el futuro de los estudiantes de las licenciaturas está orientado al trabajo dentro del aula en los diferentes niveles del sistema educativo; de allí que surge la necesidad de incorporar los actos lingüísticos como estrategia didáctica que les permita manejar un lenguaje apropiado, retomando elementos paralingüísticos que generan el fortalecimiento del discurso pedagógico coherente, de tal manera que logren desarrollar competencias del Ser, del Hacer y del Saber Hacer asociadas a mejorar su práctica, enfrentando la influencia de los factores del entorno tanto internos como externos que afectan el proceso efectivamente.

De continuar esta situación, afectaría los procesos formativos en los niveles de Educación Preescolar, Básica, Media y Educación Superior de los licenciados de la Facultad de Ciencias Básicas de la Educación en la Universidad

Popular del Cesar, Valledupar, considerando que son ellos los protagonistas de los nuevos escenarios académicos que trascenderán en el acto educativo en pro del mejoramiento de la calidad de la educación. Por tal razón, se plantea el análisis de los actos lingüísticos, así como la descripción de los elementos paralingüísticos, en concordancia con las características del discurso pedagógico, que permitan delinear estrategias de implementación en su proceso de formación, para aportar y contribuir al desarrollo de sus competencias en el saber específico y en el crecimiento profesional de quienes pretenden dedicarse a la carrera docente y formativa.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se formula la siguiente interrogante: ¿Cómo contribuyen los actos lingüísticos, como estrategia didáctica para el fortalecimiento del discurso pedagógico, en los licenciados en formación de la Facultad de Ciencias Básicas de Educación en la Universidad Popular del Cesar -Valledupar?

Para dar respuesta, se planteó las preguntas:

- ¿Cuáles son los actos lingüísticos para el fortalecimiento del discurso pedagógico de los licenciados en formación?
- ¿Cuáles son los elementos paralingüísticos que fortalecen el discurso pedagógico en los licenciados en formación?
- ¿Cuáles son las características del discurso pedagógico presente en los licenciados en formación?
- ¿Cuáles son los logros de la aplicación de la estrategia didáctica para los actos lingüísticos como estrategia didáctica para el fortalecimiento del discurso pedagógico de los licenciados en formación de la Facultad de Ciencias Básicas de Educación en la Universidad Popular del Cesar - Valledupar?

Para responder, surgieron los siguientes objetivos, teniendo como general, implementar los actos lingüísticos como estrategia didáctica para el fortalecimiento del discurso pedagógico en los licenciados en formación y, como específicos:

1. Describir los actos lingüísticos para el fortalecimiento del discurso pedagógico de los licenciados en formación

2. Distinguir los elementos paralingüísticos en la construcción del discurso pedagógico de los licenciados en formación
3. Establecer las características del discurso pedagógico de los licenciados en formación
4. Analizar los logros de los actos lingüísticos como estrategia didáctica para el fortalecimiento del discurso pedagógico de los licenciados en formación de la Facultad de Ciencias Básicas de Educación en la Universidad Popular del Cesar – Valledupar.

Una vez conocidos los argumentos que soportan la investigación, ésta se justifica porque pretende implementar los actos lingüísticos como estrategia didáctica para el fortalecimiento del discurso pedagógico en los licenciados en formación de la Facultad de Ciencias Básicas de Educación en la Universidad Popular del Cesar – Valledupar. Cabe destacar que, para establecer un sistema relacional efectivo, es necesaria la utilización del lenguaje que permita propiciar espacios para la comunicación, interpretación, apropiación y elaboración de los saberes, con miras a la producción de conocimientos, donde se manifieste los intereses y necesidades con apertura para exteriorizar ideas y emociones, como parte de la interacción humana.

No obstante, el ser humano actúa y acciona con habla o sin ella; en ambos casos está presente, lo cual describe automáticamente el objeto que se observa; por lo tanto, existe, antes de nombrarlo. Maturana (2018) atribuye la habilidad al licenciado en formación, para diseñar su mundo, pues no solo están presentes los contenidos programáticos, sino que es subyacente a las interpretaciones y aplicación de los hechos; es decir, cuando en un discurso pedagógico se hace consciente el efecto que tiene el lenguaje sobre lo que se dice y cómo se dice, comienza a tener significado y, la mirada del aprendizaje cambia.

Por consiguiente, los licenciados requieren en el transcurso de su formación, espacios de aprendizaje, como los talleres de arte escénico, que propicien el uso y apropiación de los actos lingüísticos y elementos paralingüísticos, de tal manera que instauren competencias conscientes que les permitan lograr seguridad y coherencia en su discurso. En consecuencia, incorporar elementos innovadores en la forma

de hacer docencia, les permitirá fortalecer el discurso pedagógico y alcanzar los objetivos propuestos.

Desde esta perspectiva, la presente investigación se justifica a nivel científico-teórico porque contrasta posturas de diversos autores y considera investigaciones y antecedentes referidos al objeto de estudio, que la sustentan, brindando información actualizada y pertinente dentro del contexto educativo, que aporta orientaciones sobre el manejo de los actos lingüísticos como estrategias didácticas y los elementos paralingüísticos, utilizando talleres de arte escénico como espacios de aprendizaje para fortalecer el discurso pedagógico.

En este sentido y de acuerdo con Gimeno (1998), la investigación pedagógica tiene una intención formadora, donde los sujetos pueden reconstruir en medio de una relación pedagógica, sus formas de pensar, de sentir y de actuar, en un espacio donde se pone de manifiesto el conocimiento alcanzado en su proceso formativo, específico y general. En cuanto al área metodológica, el presente estudio se enmarca en un paradigma cualitativo postpositivista. Siguiendo el método de investigación acción (IA), se diseñó los instrumentos de recolección de datos, se contó con la validación de un experto y su aplicación permitió sistematizar las experiencia a través de la triangulación de los diferentes objetivos, respondiendo a la pregunta central ¿Cómo contribuyen los actos lingüísticos como estrategia didáctica para el fortalecimiento del discurso pedagógico en los licenciados en formación de la Facultad de Ciencias Básicas de Educación en la Universidad Popular del Cesar -Valledupar?

Los hallazgos sirven de base para la implementación de los actos lingüísticos, como estrategias didácticas para el fortalecimiento del discurso pedagógico, utilizando unas características del arte escénico como forma de expresión espontánea que busca sostener un lenguaje que impacte el sistema; el resultado podrá ser consultado y utilizado por otros investigadores, como referencia para próximas disertaciones sobre el tema.

En la práctica, la propuesta va dirigida a la implementación de talleres de arte escénico basados en los actos lingüísticos y elementos

paralingüísticos, con los que se pretende apoyar y fortalecer el discurso pedagógico, pasando de ser un estudiante, a un sujeto capaz de facilitar el aprendizaje, de tal forma que la investigación guiará al licenciado en formación, a una representación distinta de trabajar en el aula de clase, incorporando actos lingüísticos y elementos paralingüísticos en el discurso docente, conjugándolos con el saber específico, dinamizando así la experiencia desde un sentido práctico y motivador, donde los actores involucrados lo puedan trasladar a otros escenarios.

En el área educativa se justifica, en primera instancia, porque al implementar los actos lingüísticos como estrategia didáctica utilizando los talleres de arte escénica se permite al docente en formación, cambiar la mirada sobre sus prácticas, haciéndose responsable de su comportamiento al comprender la influencia que tiene su lenguaje sobre su entorno. En segunda instancia, fortalece el discurso modificando gradualmente la forma de hacer docencia en el aula, reorganizando sus estrategias didácticas para generar una conversación donde el lenguaje, la emoción y la postura se conviertan en protagonistas de la acción del conocer, hacer y convivir. Tercero, toma conciencia de la importancia del lenguaje para generar realidades; por ende, al abordar nuevos paradigmas, crea ideas innovadoras que influyen en una postura crítica y reflexiva. Por último, para construir en los espacios de aprendizaje, evidencias fundamentadas en el conocimiento, modificando así las declaraciones, en función de construir realidades motivadoras donde las promesas comiencen a cumplirse coherentemente y la enseñanza-aprendizaje se reconstruya con sentido y significado.

Atendiendo a lo anterior, se espera que los resultados permitan profundizar los actos lingüísticos como estrategia didáctica para el fortalecimiento del discurso pedagógico de los licenciados en formación y se establezca como ejemplo en otros sistemas educativos, disminuyendo los niveles de percepción negativa y su incidencia en el contexto social. Una vez modificada la acción reflexiva de los licenciados en formación, no solo incidirá en su práctica a través de sus acciones, aportando nuevas formas de abordaje frente a los desafíos, sino

en la incorporación de nuevas competencias y el aprendizaje y, extenderá su práctica a diferentes contextos, afectando positivamente a un municipio, a una región y al país.

De allí que, el presente trabajo trae consigo una propuesta innovadora que guarda atributos de exploración y desafíos en el campo de la investigación regional y nacional, por la carencia de estudios sobre los actos lingüísticos como estrategia didáctica para el fortalecimiento del discurso pedagógico, para otorgarle al licenciado en formación, competencias que fortalezcan su saber específico. Además, el abordaje de las dos categorías está enfocado en los procesos formativos de pregrado, permitiendo una acción reflexiva que busca nuevas estrategias que conduzcan a la mejora constante de la práctica educativa.

En la línea de indagación de estudios internacionales, se destaca el llevado a cabo por González (2016), quien tuvo como objetivo, generar un entramado teórico de las competencias conversacionales basadas en el *coaching* ontológico dentro de los espacios donde se desarrolla la práctica pedagógica venezolana, a partir de la relación entre lenguaje, emocionalidad y corporalidad manifiestas dentro del sistema educativo. Su metodología tiene un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, explicativo, constructivo de convalidación, de campo transaccional.

Para la recolección de la información utilizó una encuesta cuyo instrumento surgió de observaciones previas y contó con una escala tipo Likert de alternativas cerradas de respuesta, el cual estructuró en tres partes: 1) medir la forma como escuchan y cómo hablan los docentes con sus estudiantes; 2) hacer un recorrido por las posturas asumidas por los docentes en el acto de interactuar y relacionarse con sus estudiantes; 3) medir la frecuencia de expresión de emociones del docente en dicha interacción pedagógica. Para la muestra, seleccionó intencionalmente 135 docentes, determinando el 25 % de una población. La autora concluye que, el docente requiere el desarrollo de estrategias comunicacionales que le permitan ejercer de forma asertiva, coherente y positiva, su acción educativa, desde una visión sistémica de la responsabilidad de educar, que favorezca el aprendizaje de

contenidos pedagógicos relacionados con el descubrimiento y el desarrollo del ser.

El aporte de esta investigación estuvo soportado en la teoría que sustenta los actos lingüísticos utilizados por el docente en el aula de clase, como herramienta fundamental para el proceso de conversación que tiene con el estudiante y, cómo éste influye positivamente en su desenvolvimiento académico y social. Además, el estudio permite evidenciar, a través de sus resultados, cómo el *coaching* ontológico en la praxis pedagógica sirve de base para un proceso de indagación que le confiere al docente la capacidad de lograr competencias conversacionales que intervienen significativamente en su desempeño y le muestra, a través de preguntas poderosas, lo que no ve, para que pueda realizar acciones que le lleven a alcanzar los niveles de desempeño a los cuales aspira.

En el ámbito nacional resalta el estudio realizado por Cubides, Sanmiguel y Viancha (2014), quienes sustentan el discurso pedagógico bajo las teorías de Bernstein (1994), Meersohn (2005), Díaz (2009) y Ramírez (2004) y lo referido a oralidad, bajo las teorías de Siertsema (1955), Ong (1987) y Cassany (1994).

La metodología fue desarrollada bajo el enfoque cualitativo; específicamente, el estudio de caso como método de investigación para mostrar, a través de la observación no participante y la entrevista estructurada, la repercusión del discurso pedagógico del docente en los estudiantes, con la finalidad de responder a los objetivos planteados que fueron enfocados hacia las características que predominan, intervienen, estructuran, componen y que son implementadas en el discurso pedagógico para así, descubrir esos elementos verbales y no verbales que generan la efectividad en el acto comunicativo con los estudiantes y, de igual manera, demostrar la importancia que tiene el desarrollo del discurso en el ámbito laboral y profesional.

La investigación y el análisis de datos dieron como resultado, saber que el discurso pedagógico posee características indispensables que dependen mayormente de la intención formativa de cada docente, porque cambia de uno a otro, tanto en su concepción como en

los fundamentos detrás del mismo. De allí que, identificaron características relevantes que contribuyen en la trascendencia del discurso pedagógico y la relación que tiene en los procesos de enseñanza.

El estudio representó un contenido valioso como aporte a esta investigación, porque mostró las características que intervienen en la construcción del discurso pedagógico, las concepciones sobre el discurso, los elementos verbales y no verbales que hacen presencia en la relación entre docente-estudiantes y, la importancia del discurso pedagógico en la labor del docente, lo cual nutre la conceptualización e interpretación de las subcategorías presentadas.

Es importante resaltar la inexistencia de investigaciones que integren los actos lingüísticos como estrategia didáctica y el discurso pedagógico; sin embargo, los estudios descritos y fundamentados aportaron en líneas generales a la construcción teórica y metodológica del presente trabajo los cuales, apoyados en posturas de diferentes autores que convergen en sus planteamientos, permitió fortalecer su argumentación para, en un futuro, llevarlo a otros espacios educativos.

En las teorías desarrolladas en el estudio, que acompañan los procesos orales que utiliza una persona a la hora de expresar una acción que está vinculada con la palabra, se podría decir que esa acción tiene lugar desde el modo como se produce. Según afirma Martínez (2015), como acto de hablar, decir y conocer, es una actividad que realiza el sujeto desde lo profundo de su conciencia, para hacer una síntesis cognitiva desde su intuición, imaginación y razón, para convertirla en palabras.

Por ello, un docente en formación debe ser capaz de conocer la naturaleza misma de su lenguaje, para poder responder a las distintas situaciones que se presentan en el proceso de aprendizaje, donde concurre la causalidad de los fenómenos que hacen posible la interrelación de los involucrados. Si bien se concuerda en afirmar que, para los que aprenden, es fundamental para el docente en formación, conocer una metodología o forma de enseñar que le permita manejar los tiempos, los agrupamientos, utilizar los espacios y la organización de los contenidos; de igual forma,

está la necesidad de disponer de un lenguaje acorde a las necesidades reales, para establecer diferentes enfoques que apoyen la construcción de significados de los contenidos impartidos.

En este particular, los actos lingüísticos como estrategia didáctica, permiten la profundización del conocimiento y regulan la práctica del proceso de enseñanza, fortaleciendo el discurso del docente en formación, pues permiten la proyección previa de las actividades que se quiera realizar; por tanto, tienen un grado de realidad relativo con una intención significativa hacia el contexto, siendo las palabras, las protagonistas principales para llevar a cabo la acción.

En este sentido, Díaz (2009) manifiesta que las estrategias didácticas pretenden facilitar intencionalmente un procesamiento más profundo de información nueva y pueden ser planeadas por el docente en formación, como recursos que utiliza para promover aprendizajes significativos a partir del objetivo y de las estrategias de aprendizaje independiente. En virtud de ello, los actos lingüísticos utilizados como estrategias didácticas fortalecen el discurso del licenciado en formación, pues reúnen características pedagógicas orientadas a activar los conocimientos preexistentes desde la coherencia de lenguaje, cuerpo y emoción para llegar a un proceso de asimilación y acomodación, como plantea Piaget (citado por Ortiz y Venegas, 2019) en la teoría psicogenética del desarrollo cognitivo.

En este contexto, los actos lingüísticos en el espacio educativo permiten coordinar acciones en los aprendizajes, afianzando un discurso coherente en función de los objetivos presentados con resultados tangibles, convirtiéndose en generadores de posibilidades que emocionan a los licenciados para alcanzar la meta deseada. A la vez, al hablar de actos lingüísticos, Echeverría (2013) afirma que el ser humano se expresa teniendo en cuenta unas referencias; una de ellas es que, al hablar, la palabra debe adecuarse a lo que ve y registra del mundo; y la otra es que el mundo se ajuste a la palabra.

Los elementos paralingüísticos son formas de comunicación que complementan toda intención comunicativa que hace uso de la palabra.

Como lo plantean Calsamiglia y Tusón (2012), incluye fenómenos vocales, como el tono de voz, intensidad, duración, cierto aspecto de la entonación, el ritmo, algunas pausas; y otros que no son vocales, como gestos, miradas, postura, desplazamiento.

Adicionalmente, Maqueo (2005) indica que los elementos paralingüísticos son concebidos como la capacidad que tiene un individuo, de producir e interpretar los signos prosódicos (entonación, énfasis, modulación de la voz), además de otros signos como suspiros, risas, exclamaciones, entre otros. En este orden, vista como competencia, está compuesta de algunos elementos que les añaden intención y significado a los actos lingüísticos.

A juicio del investigador y en concordancia con lo expresado por Calsamiglia y Tusón (2012), los elementos paralingüísticos son fundamentales para que se dé una comunicación efectiva; en el caso de los licenciados en formación, estos componentes pueden ser observados en el discurso, cuando están explicando o narrando algún acontecimiento que, acompañados por los actos lingüísticos como estrategias didácticas, le dan forma al mensaje; es decir, intervienen en el cómo se dice, lo cual produce un efecto inmediato en el análisis conversacional y discursivo.

De igual forma, la postura corporal, se hace parte del discurso; el cuerpo, como parte de la biología del ser humano, representa la expresión; en la mayoría de las oportunidades, las actitudes adoptadas por los individuos se manifiestan de manera inconsciente a través del estado emocional de quien entrega el mensaje y de aquel que lo recibe. Ante este panorama y en las prácticas docentes, el estudiante en formación debe tener la capacidad de identificar su postura, para poder transmitir seguridad, conocimiento y experiencia, así como también, identificar el estado emocional de sus discípulos desde su corporalidad, pues esta situación le otorga la posibilidad de cambiar sus estrategias lingüísticas en el instante, sin perder su objetivo.

De allí que, los elementos paralingüísticos cohesionados con los actos lingüísticos de forma consciente como estrategias didácticas y puestos en práctica a través del discurso pedagógico, disponen al licenciado en formación

para desarrollar la capacidad de codificar y decodificar mensajes con códigos no verbales, producidos por la voz, los cuales quedan al descubierto en la conversación.

Bernstein (2001, citado por Graizer y Navas, 2011) define el discurso pedagógico como una construcción lingüística que se da en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se manifiesta el lenguaje verbal y no verbal. Por su parte Páez (2015), expresa que se refiere a una pedagogía interactiva de carácter dialógico que parte de considerar que, todo hablante nativo ha aprendido el significado de su entorno natural y social a través de un discurso que se construye en la dualidad de la interacción comunicativa.

Cabe aportar que las investigaciones y posturas de los autores sobre el discurso pedagógico no presentan de forma explícita la incidencia de los actos lingüísticos en la construcción del mismo; sin embargo, hay que rescatar que el cimiento del quehacer pedagógico es la comunicación; de ahí que, los actos lingüísticos como estrategias didácticas y los elementos paralingüísticos como formas de expresión, develan la intencionalidad del mensaje, por estar implícitos en el proceso y, presentes en las interacciones del quehacer docente, así como en la adquisición de competencias para lograr el fin didáctico.

Bajo la perspectiva de Foucault (1991), el discurso pedagógico no es uniforme porque se articula como una serie de características discontinuas presentes en la acción dialógica que inciden en su formación, siendo los ámbitos más afectados la metodología, los procedimientos y el contexto; por ello, es necesario tener en cuenta que el concepto del discurso es polisémico y, por lo tanto, sus factores intrínsecos como los actos lingüísticos y los elementos paralingüísticos, son relevantes para hacer del acto pedagógico, una experiencia con sentido.

En consideración de lo anterior, es necesario que los licenciados en formación, para efectos de sus prácticas, asuman que los procesos de enseñanza y aprendizaje son discontinuos, con características particulares propias del contexto, que requieren su atención. En virtud de ello, se demanda una formación continua que humanice la forma de hacer docencia,

rompiendo las viejas estructuras del discurso, hasta lograr establecer la coherencia del mismo sobre la realidad prevista de una acción dinámica hacia el entorno, que proporcione las bases para una integración social en el marco de una dimensión cultural que se va creando y co-creando a través del lenguaje y las relaciones.

2. Metodología

El hacer investigativo del presente trabajo estuvo inmerso en el paradigma cualitativo postpositivista dado que, según Guba y Lincoln (2002), se desarrolló en escenarios naturales para reunir información más situacional, descubriendo un elemento de investigación en los comportamientos relacionados con la conducta y la interpretación de los agentes involucrados para ayudar a determinar los significados y propósitos de los participantes en sus actos.

Para Gurdíán-Fernández (2007), el paradigma postpositivista acoge los métodos de investigación cualitativa, donde el investigador se somete a una doble tensión, simultáneamente: por una parte, es atraído por una amplia sensibilidad interpretativa, postmoderna, feminista y crítica; por otra, puede serlo por unas concepciones más humanistas y naturalistas de la experiencia humana y su análisis.

Según Bonilla-Castro y Rodríguez (2005), la investigación cualitativa permite el estudio de las percepciones, emociones y sentimientos que comparten los individuos, de una realidad social estudiada para luego, con los resultados, realizar un análisis que permita desarrollar acciones, con el fin de fortalecer el discurso pedagógico del docente en formación, con estrategias abordadas desde los actos lingüísticos, paralingüísticos, integrando el elemento de los talleres de artes escénicas que les permitirán vivenciar y reflexionar sobre su propio proceso de manera más asertiva.

El contexto de la investigación cualitativa supone el aula de clases como un ambiente de trabajo, donde se atiende la reflexión y el análisis de manera integral, para mirar las acciones objetivamente, considerando los elementos que, en este caso, surgieron en los

momentos investigativos en la cotidianidad de la práctica pedagógica; esta situación motivó a las investigadoras a llevar una observación sistemática sobre el problema en estudio. Por esas razones, la selección de este enfoque de investigación estuvo causada por la oportunidad que ofreció el espacio educativo universitario para analizar los actos lingüísticos como estrategia didáctica para el fortalecimiento del discurso pedagógico de los licenciados en formación de la Facultad de Ciencias Básicas de Educación en la Universidad Popular del Cesar -Valledupar.

Debido a la naturaleza del hacer investigativo que perfila a las investigadoras de acuerdo con el estudio, el método que marcó el camino fue la investigación acción pedagógica. Graves (2000) señala que:

La investigación-acción pedagógica es la búsqueda continua de la estructura de la práctica de cada docente y sus raíces teóricas para identificarla y someterla a crítica y mejoramiento continuo. La estructura de la práctica consta de ideas (teoría), herramientas (métodos y técnicas) y ritos (costumbres, rutinas, exigencias, hábitos), susceptibles todos de deconstrucción. (p. 54)

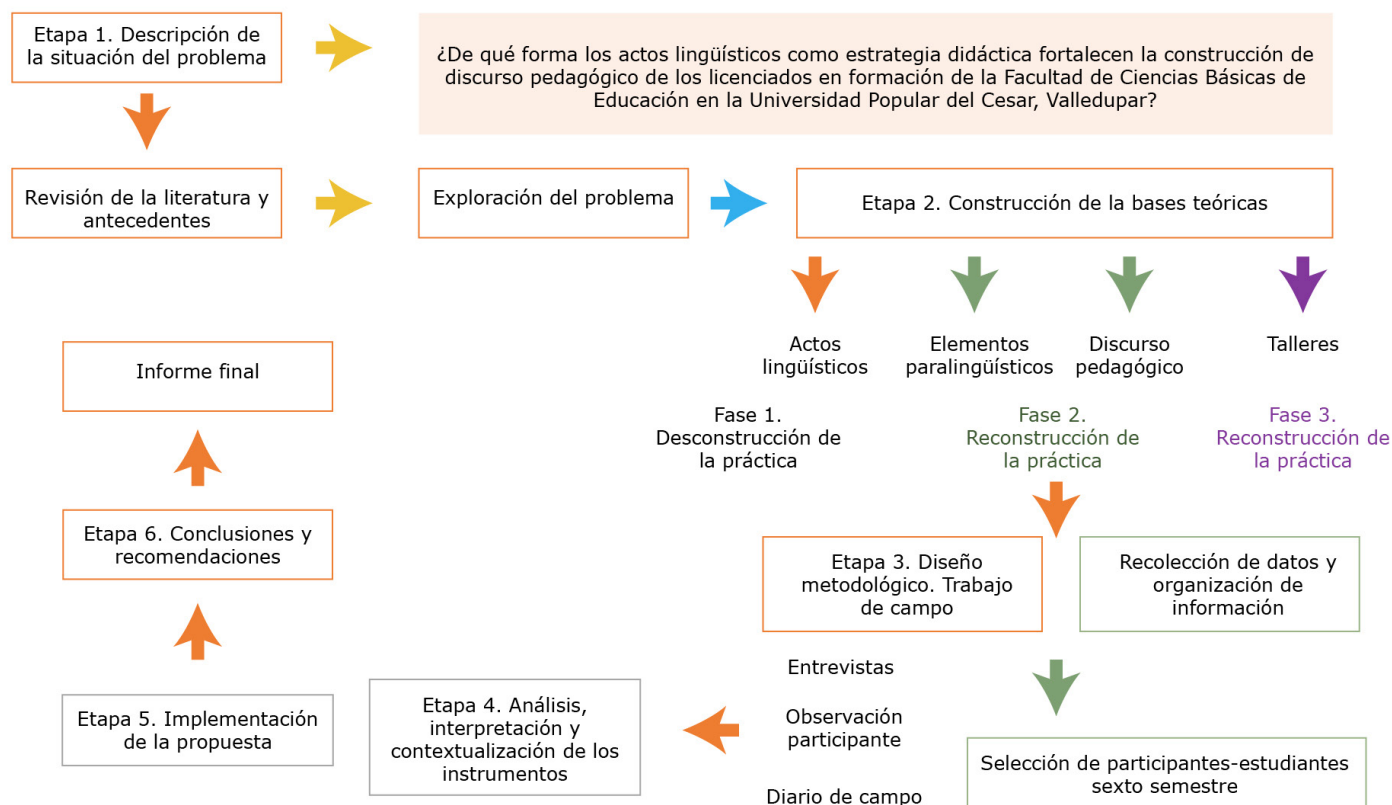
El método de Investigación Acción Pedagógica (IAP) asume la práctica como objeto de estudio en sí misma, análisis, reflexión e intervención, con responsabilidad ética y profesional, lo cual marca la importancia al desarrollar investigaciones en el área educativa, favoreciendo un análisis riguroso que implica la búsqueda bibliográfica para extraer de una teoría, los aspectos aplicables a la situación problema en una realidad contextual (Vargas, 2009).

Bajo este entendimiento, en la ejecución del IAP se pone en práctica los constructos de la pedagogía, determinando la efectividad de las estrategias; en este caso en particular, los actos lingüísticos dentro del discurso pedagógico, considerando que los estudiantes en formación están en el segundo ciclo de profundización de su práctica formativa, donde se apropian de su saber específico con relación a las competencias generales, constituyéndose como factores de cambio al interior del proceso de formación

de las nuevas generaciones. De esta manera, pueden revelar información para llevar a cabo acciones sistemáticas que resuelven el problema, formulándose procedimientos consensuados y participativos a través de la implementación de los actos lingüísticos como estrategias didácticas. Con este enfoque, se busca que reconozcan el problema y cuenten con herramientas para resolver las futuras eventualidades, re-contextualizando su discurso pedagógico en la práctica docente (Murillo, 2011).

Entendiendo que el diseño de la investigación cualitativa conserva una característica flexible en aras de que se estudie a profundidad y se halle relación con el planteamiento del problema, se tiene en cuenta el modelo de Lewin (1946) que consta de las siguientes etapas: descripción de la dificultad detectada y la pregunta de investigación, además de la construcción de las bases teóricas, el diseño metodológico - trabajo de campo, el análisis e interpretación de los instrumentos, implementación de la propuesta, el análisis final, las recomendaciones y conclusiones, las cuales están representadas en la Figura 1.

Figura 1
Modelo de Lewin para el proceso de investigación-acción



La unidad de análisis con la que se desarrolló la propuesta fue la Universidad Popular del Cesar - Valledupar, en la Facultad de Ciencias Básicas de la Educación, la cual oferta y presta sus servicios educativos en las licenciaturas de: Español e Inglés, Arte y Folclor, Ciencias Naturales y Educación Ambiental y, Matemáticas. La propuesta se hizo en la cátedra de Pedagogía comunicativa, con grupos de ocho estudiantes, repartidos en parejas.

Se delimitó la unidad de trabajo teniendo en cuenta las características de los licenciados en formación de los cuatro programas, debido a que se encuentran cursando sexto semestre de su carrera e inician el segundo ciclo de profundización de su práctica formativa, en el que se espera que exista claridad, elaboración y apropiación de su saber específico con las competencias generales, en este caso, referido a los actos lingüísticos como estrategia didácticas para el fortalecimiento de su discurso pedagógico.

Tabla 1
Unidad de trabajo

Universidad Popular del Cesar	Estudiantes
Licenciatura en Español e Inglés	2
Licenciatura en Arte y Folclor	2
Licenciatura en Ciencias naturales y Educación ambiental	2
Licenciatura en Matemáticas	2
Estudiantes	8

Es fundamental que, en toda investigación los hechos y relaciones que se establezca con los resultados obtenidos, tengan el máximo grado de exactitud y confiabilidad, dependiendo de las técnicas que se utilice. En este sentido, la selección fue no aleatoria; estuvo basada en el juicio de las investigadoras; este tipo de muestreo permite seleccionar los casos más pertinentes, con el propósito de obtener mayor información, para lo cual se tomó los siguientes criterios de selección: Estudiantes

de la Universidad Popular del Cesar, de sexto semestre de las licenciaturas en educación, con todas las materias cursadas y aprobadas, que viven en la ciudad de Valledupar, cursantes de la cátedra de Pedagogía Comunicativa.

Las estrategias de recolección de información representaron la forma como las investigadoras procedieron a recabar la información necesaria que dio respuesta al objetivo de estudio; es decir, "las herramientas permitieron registrar la información, tal y como fue expresada por los sujetos seleccionados en el proceso investigativo" (Galeano, 2014, p. 51), con lo cual, fue necesario considerar todas las fases anteriores, los objetivos, las categorías y las unidades de análisis vinculadas a las unidades de trabajo.

Para la primera fase se utilizó la técnica de la observación participante que, según Martínez (2007) "son los registros escritos de lo observado para producir descripciones de calidad" (p. 74); además, facilitó la adquisición de información y tuvo como objetivo, la recolección de datos sobre las acciones, opiniones y perspectivas del sujeto historiador. En efecto, fue una técnica muy conveniente para las investigadoras, por cuanto brindó la comprensión sobre cómo se efectuó la interacción comunicativa de los licenciados en formación en el entorno institucional, así como su desenvolvimiento con los estudiantes, estableciendo relaciones abiertas con los mismos, recibiendo datos directos y descriptivos, para lo cual fue necesaria la guía de observación elaborada a través de una lista de cotejo.

Para este estudio, la observación participante tuvo lugar en el momento mismo en que las observadoras (investigadoras) describieron las situaciones comportamentales de los licenciados en formación de sexto semestre de la Facultad de Ciencias Básicas de Educación en la Universidad Popular del Cesar – Valledupar, al involucrarse en las actividades de rutina o en la cátedra de Pedagogía Comunicativa.

Ahora bien, se recolectó relatos y anécdotas directamente de la realidad, que sirvieron de sustento para la presente investigación, con relación a las categorías preestablecidas (actos lingüísticos, elementos paralingüísticos y discurso pedagógico) y registros de sucesos observados en la fase inicial y en el desarrollo de

la propuesta de intervención, los cuales fueron asentados en el diario de campo y, tomados en el mismo momento o, inmediatamente después de haber ocurrido. Como lo expuso Hurtado (2014), es la técnica empleada en la investigación cualitativa, la que permite registrar los sucesos observados en función de las categorías y subcategorías en estudio.

En contexto, se consideró la técnica de la observación participante, como una apropiación relevante al medio donde se realizó la investigación, que permitió el acercamiento y la descripción puntual de lo que sucedió en la experiencia del licenciado en formación cuando estuvo en el salón de clase. Los instrumentos que se utilizó para la recolección de la información fueron la bitácora o diario de campo y lista de cotejo, para fortalecer el análisis de los resultados arrojados, estableciendo las conclusiones y las recomendaciones.

De esta manera, se otorgó a la investigación, validez con un estándar de rigor científico, independientemente de los paradigmas que la orientaron, siendo el objetivo fundamental, encontrar resultados verdaderos y creíbles. Las estrategias de recolección de información requirieron cumplir con el criterio de calidad y de credibilidad; por lo tanto, los instrumentos que se elaboró fueron sometidos al juicio de un experto, cuyo propósito fue demostrar la pertinencia de los mismos, garantizando la validación del tema con exactitud.

Ahora bien, como proceso que refuerza la validez y la fiabilidad externa, se realizó la categorización que, dentro de la investigación cualitativa, representa una parte importante para el análisis e interpretación de los resultados; por su sistematización, logra identificar los elementos, patrones o ideas que sobresalen en los datos recolectados por el investigador y develados por las personas objeto de estudio; es decir, la categorización como forma de validar un proceso, constituye un mecanismo esencial que reduce la información recolectada, facilitando el proceso de triangulación que refuerza la información arrojada por los instrumentos y genera mayor veracidad en los hallazgos, disminuyendo la inconsistencia de los datos.

3. Resultados

Durante el encuentro, los estudiantes se mostraron motivados y manifestaron curiosidad por conocer detalladamente algunos aspectos de la investigación, especialmente lo relacionado con la ejecución de las diferentes actividades a realizar, evidenciando reacciones favorables. En la entrevista que se realizó para conocer sus criterios sobre cómo contribuyen los actos lingüísticos como estrategia didáctica para el fortalecimiento del discurso pedagógico, se observó y expuso su conducta; conjuntamente con la observación participante, permitió evidenciar que, aun cuando los licenciados en formación tienen referencias sobre los actos lingüísticos y el discurso pedagógico, carecen de profundidad en su significado e incluso, en la incidencia que tiene lo que se dice en una situación determinada. En consecuencia, cuando se lleva a la práctica, se evidencia la ausencia de la utilización de estos elementos asertivamente en la especificidad de su área, expresándose con juicios de valor carentes de afirmaciones, falsas promesas y declaraciones con base a sus experiencias.

Bajo el mismo orden, en algunas de las respuestas de la entrevista, los estudiantes manifestaron una postura corporal y un tono de voz adecuado; sin embargo, cuando se efectuó las observaciones para la construcción del diario de campo, la posición de su cuerpo reveló lo contrario reflejando, a través de su participación, nerviosismo e inseguridad verificables a través de su voz y la expresión de su cara. Cabe destacar que esta situación no sucede cuando están solos con sus compañeros y también que, en algunas de las respuestas y conductas denotan que existe un vacío teórico en cuanto al conocimiento de su lenguaje, la forma de utilizarlo y el efecto que puede tener en el sistema, lo cual tiene una influencia desfavorable a la hora de construir estrategias que les permitan fortalecer su quehacer pedagógico y poder llegar a otros de manera efectiva. De igual forma se observó que, para declarar utilizan viejos esquemas cuyas expresiones están inclinadas hacia los consejos, antes de poder comunicar las fortalezas utilizándolas como formas significativas de aprender. En el caso

de las promesas, aun cuando los estudiantes reconocen su significado, las verbalizaciones están orientadas a prometer y no cumplir.

Visto desde esta óptica, es fundamental disponer de un lenguaje coherente en el discurso pedagógico, adecuando la conversación a las necesidades del presente, para establecer diferentes formas que faciliten la construcción de significados sobre los contenidos impartidos en una determinada situación.

Los elementos paralingüísticos cohesionados con los actos lingüísticos de forma consciente como estrategias didácticas y puestos en práctica a través del discurso pedagógico, disponen al licenciado en formación, a desarrollar la capacidad de codificar y decodificar mensajes con códigos no verbales producidos por la voz, los cuales quedan al descubierto en la conversación.

Para el logro de este objetivo se llevó a cabo una estrategia grupal denominada 'Cuenta historietas a través de una improvisación', la cual empezó con 'El político', dirigida a verificar cuáles son los elementos paralingüísticos que se utiliza en el fortalecimiento del discurso pedagógico de los licenciados en formación. Para describir su comportamiento se elaboró un diario de campo, en conjunto con la construcción de una lista de cotejo, otorgándole veracidad a la información, para luego proceder a la triangulación; en esta actividad participaron los ocho estudiantes de las áreas de Matemáticas, Ciencias Naturales, Arte y Folclor y Lengua Castellana.

Este ejercicio se hizo con la intención de verificar cuál era el elemento paralingüístico que más utilizaban en su discurso pedagógico; para ello se les invitó a representar una historia improvisada, escenificando el texto y conectando con experiencias reales donde hicieran uso de las subcategorías de dicción, fluidez, volumen de voz y timbre, de tal manera que pudieran darse cuenta de los elementos más utilizados, la forma de utilizarlos y qué acciones podrían hacer para incorporarlos en su práctica.

Para las investigadoras, la exploración de las subdimensiones de una manera objetiva, evidenció las debilidades y fortalezas de los estudiantes con referencia a los elementos paralingüísticos, de modo que se pudo verificar

en la lista de cotejo, conductas específicas cuyos resultados darían forma al desarrollo de los talleres posteriores. El ejercicio propuesto se realizó en clase; comenzó con actividades preliminares de relajación, concentración y respiración, con la intención de disponer a los estudiantes para pasar al ejercicio de expresión corporal, preparándolos para la acción, con un tiempo aproximado de 15 minutos.

Los resultados obtenidos a través de la observación con el diario de campo y la lista de cotejo, revelaron que la mayoría de los licenciados en formación mostraron disposición para participar en las actividades y mejorar su desempeño; si bien se metieron en los personajes y disfrutaron de su interpretación, su discurso fue débil y carecía de elementos paralingüísticos que proporcionaran estructura y diseño al mismo, lo que se reflejó en su expresión corporal y trajo como consecuencia, dificultades a la hora de comunicar y barreras para ser entendidos por otros, incluso por ellos mismos.

Las observaciones permitieron interpretar que el elemento paralingüístico con mayor falencia se refleja en la dicción, marcado en una forma incorrecta de pronunciar las palabras y, la ausencia de apropiación de contenido para adecuarlas al contexto, lo cual detiene la fluidez para expresarse de manera clara y sencilla. Los elementos más utilizados fueron evidentes en el tono de la voz y el timbre, adaptándolos al espacio y al número de personas. Bajo este escenario, cabe resaltar que es necesario crear un espacio educativo de práctica escenificada que permita fortalecer en los licenciados en formación, su dicción, fluidez, modulación y la comunicación del mensaje con seguridad, para transformar su quehacer pedagógico.

Tabla 2
Triangulación Categoría: Actos lingüísticos

Fundamentos teóricos de las subcategorías	Respuestas	Postura de las investigadoras
Son actos lingüísticos con los cuales el individuo se compromete a proporcionar evidencias en caso de ser solicitado, con veracidad y relevancia en el discurso; están relacionadas directamente con el mundo de los hechos (Echeverría, 2013)	P1S1 Son formas de expresar	El estudiante se apoya en sus saberes previos para dar respuesta a las preguntas; sin embargo, carece de distinciones específicas sobre las afirmaciones en su proceso de aprendizaje, lo cual dificulta la forma de utilizarlos como estrategia pedagógica, infiriendo en cómo los emplea para establecer un lenguaje coherente en su discurso, que propicie patrones de referencia, estimulen la actitud y se produzca el resultado deseado.
	P1S3 Son formas de hablar	
	P1S4 Son usadas para comunicarse	
	P1S5 Son palabras	
	P1S6 Son formas de expresar	
	P1S7 Es cómo se habla	
	P1S8 Son expresiones	
	P2S1 Cuando expreso lo que estudié	
	P2S2 Cuando me expreso	
	P2S3 Cuando expreso mis sentimientos	
	P2S4 Al comunicar	
	P2S5 Al expresarme	
	P2S6 Cuando se expresa algo	
	P2S7 Cuando se expresa algo	
	P2S8 Al expresar	
	P3S1 Los exámenes	
	P3S2 Las exposiciones y exámenes	
	P3S3 Los interrogatorios y exámenes	
	P3S4 Los interrogatorios directos	
	P3S5 Las evaluaciones	
	P3S6 Las exposiciones y evaluaciones	
	P3S7 Los interrogatorios y exámenes	
	P3S8 Las evaluaciones	

Como consecuencia, los actos lingüísticos están presentes como estrategias didácticas y fortifican el discurso de los estudiantes, con características pedagógicas encaminadas a activar los conocimientos previos.

Tabla 3
Triangulación Categoría: Elementos paralingüísticos

Fundamentos teóricos de las subcategorías	Resultados	Postura de las investigadoras
González (2016) afirma que corresponden a la capacidad que tiene el individuo de expresarse de manera clara y sencilla, sin perder sus principios u objetivos, dado que lo más importante es el contenido del mensaje. Cuando se tiene fluidez en el discurso pedagógico, aflora la seguridad, facilitando la espontaneidad frente a la afirmación de los juicios que refuerza, complementa y amplía el saber específico con la expresión verbal y corporal, la cual es observable tanto en el manejo conductual como en el dominio del tema.	S1	Atropella su discurso; carece de seguridad y le cuesta retomar el hilo discursivo.
	S2	Atropella su discurso, le cuesta ser espontáneo y se distrae con facilidad.
	S3	Atropella su discurso; sin embargo, mantiene seguridad y retoma su hilo discursivo.
	S4	Se distrae con facilidad.
	S5	Atropella su discurso con inseguridad; retoma el hilo conductor al distraerse.
	S6	Tiene fluidez en lo que dice, sin distraerse.
	S7	Refleja seguridad manteniendo su hilo conductor.
	S8	Mantiene seguridad sin atropellar el discurso; tiene facilidad para retomar su hilo conductor.
		En las observaciones se evidencia el conflicto que presenta el licenciado en formación con su fluidez verbal en el discurso pedagógico, al tener limitaciones cuando intenta comunicarse con coherencia y conectar el contenido con el objetivo.

Por tanto, considerando el nivel de aprendizaje donde se encuentran como estudiantes universitarios, la utilización de los elementos paralingüísticos requiere ser reforzada de manera que puedan tomarlos como estrategias para apropiarse de su discurso y la energía que tienen al comunicar una información y que, cuando los relacionan con los actos lingüísticos, se responsabilicen al decir lo que dicen, vean los efectos de cómo lo dicen y hagan consciencia frente a los resultados que esto trae en un determinado contexto.

Tabla 4
Triangulación Categoría: Discurso pedagógico

Fundamentos teóricos de las subcategorías	Resultados	Postura de las investigadoras
Pedraza (2015) afirma que el conocimiento del discurso pedagógico obedece a "reglas que codifican, por un lado, producción, y por otro" (p. 206), decodifican la información a través de la interacción para lograr un propósito, lo que implica que, el licenciado en formación no debe limitarse a brindar una información sobre un contenido; el mismo requiere considerar prácticas contextualizadas como finalidad didáctica. El construir conocimientos desde el aula debe estar orientado por una acción pedagógica comunicativa que se preocupe por la estructura semántica y, por la manera como se representa e interpreta el mundo físico y social.	S1 Sus ideas carecen de un proceso que genere conocimiento específico en el área, reflejándose en temas expuestos a las necesidades del contexto.	Los resultados de la observación y de la lista de cotejo demuestran que el conocimiento de los licenciados en formación requiere un proceso gradual que les permita acceder a fuentes de información y contextualizarlas con la práctica para avalar su saber específico y, en general, poder acompañar el aprendizaje de otros, de tal manera que se pueda establecer un patrón de comportamiento que fortalezca su discurso pedagógico.
	S2 Sus ideas necesitan estructura para dar soporte al conocimiento específico del área; se le dificulta adecuar los temas al contexto para lograr los objetivos.	
	S3 Evidencia que sus ideas poseen estructura en su discurso; no obstante, los temas expuestos no corresponden al contexto ni al logro de los objetivos.	
	S4 Sus ideas carecen de un proceso que genere conocimiento específico en el área, reflejándose en temas expuestos a las necesidades del contexto.	
	S5 Sus ideas conducen al conocimiento específico, sin adecuar los temas al contexto; y, la información no dista de los objetivos propuestos.	
	S6 Las evidencias indican que carece de un proceso gradual de conocimiento para adecuar los temas a las necesidades del contexto y lograr los objetivos.	
	S7 Presenta conocimiento débil del área en estudio, sin adecuar los temas a la necesidad del contexto o, al logro de los objetivos.	
	S8 Carece de ideas para establecer un proceso que genere conocimientos específicos en el área, obviando las necesidades del contexto, aunque tiene capacidad para codificar la información y alcanzar los objetivos.	

Los resultados permitieron evidenciar que los licenciados en formación, aun cuando reconocen las características del discurso pedagógico, tienen dificultades para apropiarse de su significado, lo cual se ve reflejado a la hora de realizar sus exposiciones o su defensa frente a un tema, pues sus conceptualizaciones carecen de fundamentos, porque están basadas en supuestos o experiencias que afectan la posibilidad de poder contextualizar, atendiendo las exigencias del momento.

Tabla 5

Triangulación Categoría: Talleres de artes escénicas basados en actos lingüísticos

Fundamentos teóricos de las sub-categorías	Resultados	Postura de las investigadoras
Están definidos como formas de trabajo que comprenden todas las disciplinas artísticas, las cuales son presentadas en un escenario bajo distintos modos de producción; están directamente relacionadas con la expresión del cuerpo a través de un conjunto de actitudes, movimientos y destrezas, donde el licenciado en formación puede interpretar situaciones reales en tiempo y espacio; este tipo de talleres permite fomentar el trabajo en equipo, los valores y la creatividad.	S1 Durante la escenificación le dio identidad a su personaje; sus gestos reflejaban lo que su historia narraba. Su personaje fue caracterizado por distintos tonos de voz, utilizando las afirmaciones como estrategia para llegar a su público; su desempeño mejoró a través de los ensayos, interiorizando el concepto de las afirmaciones. Realizó su narrativa de manera pausada, con un tono de voz que reflejaba seguridad, y logró que sus compañeros comprendieran su discurso.	En los resultados obtenidos se pudo observar que los licenciados en formación pusieron en práctica los conocimientos previos utilizando como estrategia, los actos lingüísticos en su escenificación de la obra 'Mala Piedra', apropiándose de manera espontánea de su forma de hacer docencia y reflejando su apertura y destrezas al utilizar juicios, afirmaciones, declaraciones y promesas apropiadamente en el contexto, lo cual impactó positivamente en su discurso académico, mejorando su disposición para hacer frente a los desafíos, así como a las estrategias, el comportamiento y la forma de conectar con los otros, afianzando su confianza y fortaleciendo sus competencias.
	S2 Su postura real reflejaba confianza consigo mismo; no se notaba tensionado; logró mantener el tono de la voz en un volumen moderado, reflejando tristeza profunda como característica propia de su personaje; en su interpretación, utilizó los juicios como estrategia para conectarse con el público; logró captar la atención al ser capaz de transmitir la emoción detrás del juicio, tanto de quien lo hace como de quien lo recibe.	
	S3 Durante la obra buscó la coordinación de sus movimientos con sus gestos; se notaba en cada movimiento, fuerza y gesticulaciones que acompañaban la acción realizada con sus piernas y brazos, sincronizada con el sujeto 2 con su puesta en escena. Comprendió cómo el juicio habla de quien lo emite, de sus vivencias e historias, dramatizando con éxito su papel, al imprimirle emoción y sentimiento.	
	S4 En la representación de su personaje fortaleció su conocimiento a través de los ensayos, mejorando la coherencia en el discurso que su personaje le exigía durante la obra, representando con buena energía las promesas, tanto con su voz como con su cuerpo. Sostuvo las fortalezas alcanzadas, evidenciando su compromiso en los ensayos. Su preparación previa le permitió dominar el concepto de una promesa y el resultado de incumplirla o cumplirla.	
	S5 Se pudo observar un manejo de tono de voz bajo, bastante pausado, sincronizando sus gestos con su personaje; en algunas ocasiones, miraba a su compañero de al lado para confirmar si sus movimientos eran adecuados, representando las afirmaciones como estrategia en su discurso, imprimiéndole emoción a sus palabras; logró afianzar su confianza, conectar emocionalmente con sus compañeros, reconociendo el papel protagónico de una afirmación a la hora de poner en práctica sus conocimientos.	
	S6 Proyectó seguridad, mantuvo contacto visual con los profesores y compañeros. Reflejó con su cuerpo, armonía con los gestos; sus movimientos los hizo marcados, con una postura diversa, en momentos frágil, en otros con fuerza. Se observó constancia en los logros alcanzados en el proceso, situación que facilita su rol de líder, haciendo consciente la importancia de las declaraciones en su discurso y cómo hacerlas impactar positivamente en su desempeño profesional.	
	S7 En su interpretación realizó movimientos reflejando expresiones y cambios de ánimo en su rostro, logrando transmitir con fuerza las afirmaciones que representó. Realizó su personificación de forma coordinada, de acuerdo a lo indicado para sus intervenciones. Durante los ensayos fue evidente su participación, mejorando su disposición para hacer frente a los desafíos, así como las estrategias y su forma de conectar con los otros, afianzando su confianza y fortaleciendo sus competencias.	
	S8 En su rol logró controlar sus movimientos, porque anteriormente mostraba ansiedad. A través de los ensayos se mantuvo serena, dándole manejo a su respiración y ritmo al momento de hablar, captando la relevancia de conocer el efecto de las promesas en su discurso pedagógico; realizó su monólogo de tal manera que comunicó la esencia de incumplir una promesa hecha a un tercero.	

4. Conclusiones

En cuanto al primer objetivo, referido a describir los actos lingüísticos para el fortalecimiento del discurso pedagógico de los licenciados en formación de la Facultad de Educación en la Universidad Popular del Cesar - Valledupar, se evidenció un vacío teórico en cuanto a la connotación de su lenguaje, la forma de utilizarlo y el efecto que el mismo tiene en el sistema educativo, influyendo desfavorablemente en el diseño de estrategias para fortalecer su quehacer pedagógico.

De acuerdo con la triangulación, las afirmaciones, declaraciones, juicios y promesas están ausentes como actividades, lo cual dificulta la comprensión de cualquier mensaje, de tal manera que cuando el licenciado en formación logra disponer de los mismos en sus competencias inconscientes, el lenguaje se va adaptando a las necesidades reales y puede establecer diferentes formas que faciliten la construcción de significado en cualquier situación para que logre alcanzar el objetivo planteado.

El segundo objetivo estuvo dirigido a distinguir los elementos paralingüísticos en el fortalecimiento del discurso pedagógico. A través de los resultados obtenidos con el diario de campo y la lista de cotejo, se reveló que aun cuando existe la disposición de aprender, el discurso de los sujetos en estudio carece de elementos paralingüísticos que proporcionen estructura, originando barreras a la hora de comunicar.

El elemento paralingüístico con mayor falencia está reflejado en la dicción, con formas incorrectas de pronunciación y ausencia de apropiación del contenido, que detienen la fluidez para expresarse de manera clara y sencilla, mientras que el tono de la voz y el timbre destacaron como los elementos más utilizados.

Siguiendo este orden de ideas, en cuanto al tercer objetivo encaminado a establecer las características del discurso pedagógico de los licenciados en formación, se observó que, aunque reconocen las características del discurso pedagógico, no pueden apropiarse de su significado con naturalidad, lo cual se hace evidente en la carencia de fundamentos para defender su postura frente a sus compañeros.

A través de los ensayos realizados, previos a la implementación de los actos lingüísticos como estrategia didáctica, se observó disposición y avance en el desempeño pedagógico de los licenciados en formación, incorporando los elementos de las subdimensiones en sus competencias personales y profesionales, permitiéndoles reflexionar y modificar su comportamiento.

Con relación al cuarto objetivo, implementar los actos lingüísticos utilizando talleres de artes escénicas para el fortalecimiento del discurso pedagógico, se concluye que los licenciados en formación tienen la capacidad de incorporar en sus competencias, elementos que inciden en su forma de hacer docencia, evidenciándose en la puesta en escena del guion *Mala piedra*, en la que, en su mayoría, incorporaron nuevos conocimientos, permitiendo dimensionar la incidencia que tienen los actos lingüísticos utilizados como estrategia en su discurso pedagógico y, cómo la apropiación del conocimiento genera una actitud distinta en quien recibe la información.

Ahora, en cuanto al objetivo general, referido al análisis de los actos lingüísticos como estrategia de fortalecimiento del discurso pedagógico de los licenciados en formación, una vez realizada la revisión bibliográfica y comparada con los hallazgos en la práctica, se pudo evidenciar que la ausencia de información sobre el uso adecuado del lenguaje en el discurso pedagógico se originó durante su período de escolaridad y no fue subsanada, por lo cual se refleja en los resultados.

Esta realidad muestra un discurso pedagógico carente de soportes fundamentales, dejando a un lado la oportunidad de integrar en coherencia el área cognitiva, procedimental y la afectiva; no obstante, a través de la realización de los talleres se pudo constatar que, cuando esta situación se hace consciente, el aprendizaje se convierte en una experiencia transformadora, impulsando al licenciado en formación al logro de sus objetivos dentro de su quehacer pedagógico.

5. Recomendaciones

En cuanto al primer objetivo, construir espacios de aprendizaje que le permitan al licenciado en formación, explorar y desarrollar las competencias propias del quehacer pedagógico, de tal manera que se pueda apropiarse de sus fortalezas, sin temor a equivocarse.

Respecto al segundo objetivo, considerar el nivel de aprendizaje donde se encuentra el estudiante, reforzando la utilización de los elementos paralingüísticos, para responsabilizarse de lo que dice, cómo lo dice y ver los efectos que produce su lenguaje en un determinado contexto.

Para el tercer objetivo, propiciar actividades específicas dentro de la formación como licenciados, donde se integre el conocimiento, la metodología, los procedimientos, la gestión emocional y el contexto, para fortalecer el discurso con bases sólidas que permitan modificar el comportamiento de forma consciente, así como la dinámica de interacción entre los mismos.

Con relación al cuarto objetivo, establecer actividades frecuentes para los licenciados

en formación, donde se practique desde la puesta en escena de actividades culturales, y se pueda desarrollar la expresión, como forma para comunicarse, en función de lograr el fortalecimiento de su discurso pedagógico.

Considerando lo anterior, para el objetivo general se recomienda incorporar estrategias didácticas anexando los actos lingüísticos, así como elementos paralingüísticos en la asignatura de Pedagogía Comunicativa, que fortalezcan el quehacer pedagógico. Realizar talleres de conversación y lenguaje con los docentes del área de Pedagogía y de toda la Universidad Popular del Cesar, para sensibilizarlos y fortalecer sus competencias generales en la práctica educativa.

6. Conflicto de intereses

Las autoras de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

Referencias

- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en Ciencias Sociales* (3.ª ed.). Universidad de Los Andes y Grupo Editorial Norma.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2012). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso* (3.ª ed.). Editorial Ariel.
- Carretero, M. y Asensio, M. (2008). *Psicología del pensamiento*. Alianza Editorial.
- Cubides, Y., Sanmiguel, M. y Viancha, T. (2014). *Caracterización del discurso pedagógico de los docentes de la licenciatura en lengua castellana, inglés y francés de la Universidad de la Salle* [Tesis de pregrado, Universidad La Salle]. https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/20
- Díaz, E.M. (2009). *Prácticas comunicativas e identidad en el aula desde el análisis del discurso* [Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela]. https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/2589/9788498872514_content.pdf;jsessionid=2B43BE9364D7769482852CB35BDD4AAA?sequence=1
- Dijk, V. (2001). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Editorial Gedisa.
- Echeverría, R. (2013). *Los Actos Lingüísticos Básicos*. Editorial Granica.
- Foucault, M. (1991). De los Suplicios a las Celdas. En Michel Foucault, *Saber y Verdad*. Ediciones de la Piqueta.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido* (2.ª ed. J. Mellado, Trad.). Siglo XXI Editores.

- Galeano, M. (2014). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad Eafit.
- Gimeno, S. (1998). ¿Qué es una escuela para la democracia? *Cuadernos de Pedagogía*, (275).
- González, Z.J. (2016). *Competencias conversacionales de los docentes basados en el coaching ontológico en la praxis pedagógica* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/handle/11441/40106>
- Graizer, Ó.L. y Navas, A. (2011). El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar. *Revista de Educación*, (356), 133-158.
- Graves, B. (2000). *Discurso político. Teorías del Colonialismo y Postcolonialismo: Deconstrucción*. Brown University.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).
- Guba, R. y Lincoln, Y. (2002). *Paradigmas en competencia en la investigación científica*. El Colegio de Sonora.
- Hurtado, M. (2014). *Metodología de la Investigación Holística* (3.ª ed.). SYPAL.
- Leal, A. (2009). Introducción al Discurso Pedagógico. *Horizontes Educativos*, 14(1), 51-63.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, (2), 34-46.
- Lizano, K. y Umaña, M. (2008). La teoría de las inteligencias múltiples en la práctica docente en educación preescolar. *Revista Electrónica Educare*, 12(1), 134-149. 10.15359/ree.12-1.10
- Maqueo, A. (2005). *Lengua: aprendizaje y enseñanza, el enfoque comunicativo de la teoría a la práctica*. Limusa Noriega Editores.
- Martínez, L.A. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Perfiles Libertadores*, 73-80.
- Maruny, I. (1989). La intervención pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, (174), 11-15.
- Maturana, H. (2018). *Perspectiva sobre el significado*. Editorial Universidad de la Serena.
- Mier, H. (2004). *El Planteamiento Estratégico de las Organizaciones Públicas*. Ediciones Granica
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015). Índice Sintético de la Calidad Educativa –ISCE. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-397385.html?_noredirect=1
- Murillo, F.J. (2011). Hacer de la investigación un ámbito basado en evidencias científicas. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3), 3-12.
- Ortiz, N. y Venegas, R.I. (2019). Sistema de acciones para contribuir al desarrollo de la comprensión lectora, a través de estrategias cognitivas asociadas [Ponencia]. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2170.pdf>
- Páez, R. (2015). *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente*. Ediciones Unisalle.
- Pedraza, D.M. (2015). Discurso pedagógico en maestros desde lo enunciado por estudiantes de colegios católicos. *Cuadernos de lingüística hispánica*, (26), 199-214.
- Prieto, D. (2004). *La comunicación en la educación* (2.ª ed.). Ediciones La Crujía.
- Ribes-Iñesta, E. (2007). Lenguaje, aprendizaje y conocimiento. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(1), 7-14.
- Ríos, M. (2001). *John Searle Actos del habla: ensayo de filosofía del lenguaje*. Editorial Cátedra.

Santos, A.M. (2016). *Psicoanálisis y crítica de la educación: la educación (im)posible o sobre la intervención de un nuevo significante* [Tesis Doctoral, Universidad de Almería. España]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=111496>

Vargas, Z. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista Educación*, 33(1), 155-165.

Contribución:

Katherine Judith Granados Juvinao, María Isabel Gutiérrez Ortega y Angélica María Solano Molinares: elaboración de la introducción, la metodología, los resultados, normas de citación, referentes bibliográficos.

Todos los autores participaron en la elaboración del artículo, lo leyeron y aprobaron.

La docencia desde la concepción social estudiantil

Deisy Lorena Imbajoa-Díaz¹, Natalia Fernanda Delgado-Achicanoy²,
Oscar Eduardo Mueses-Llanos³

Cómo citar este artículo / To reference this article
/ **Para citar este artículo:** Imbajoa-Díaz, D. L., Delgado-Achicanoy, N. F. y Mueses-Llanos, O. E. (2021). La docencia desde la concepción social estudiantil. *Revista UNIMAR*, 39(2), 254-267 DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-2-art12>

Fecha de recepción: 08 de febrero de 2021

Fecha de revisión: 21 de mayo de 2021

Fecha de aprobación: 14 de julio de 2021

Resumen

El artículo presenta la información relacionada con la incidencia de la imagen social del docente en la construcción de su identidad. Hay referencias que hacen parte de una investigación más amplia denominada *La identidad profesional docente desde la mirada de los licenciados en formación*.

El estudio se desarrolló en tres momentos, con el empleo de entrevistas semiestructuradas, narraciones autobiográficas y grupo focal, dado que fue de tipo cualitativa y de enfoque etnográfico focalizado en estudiantes de licenciatura de la Universidad de Nariño de las áreas de Artística, Ciencias exactas y naturales y Ciencias humanas. A partir de las respuestas obtenidas se planteó tres enfoques hacia la imagen actual de los docentes: la remuneración económica, la desvalorización del rol profesional y la dificultad del ejercicio de la docencia como profesión. Cabe anotar que los comentarios priorizan la desvalorización del rol docente como el centro del pensamiento en la sociedad.

Palabras clave: Concepción; docencia; identidad.



Artículo Resultado de Investigación. Hace parte del proyecto de investigación: *La identidad profesional docente desde la mirada de licenciados en formación*, avalado y financiado por la Maestría en Educación de la Universidad de Nariño.

¹Magíster en Educación; Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades Lengua Castellana e Inglés, Universidad de Nariño. Docente Universidad de Nariño, Pasto, Nariño, Colombia. E-mail: deisyimbajoad@hotmail.com [ORCID](#) [Google](#)

²Magíster en Educación; Especialista en Gerencia Informática; Especialista en Gerencia de Diseño. Licenciada en Informática. Docente Universidad de Nariño, Pasto, Nariño, Colombia. E-mail: nfdelgado@gmail.com [ORCID](#) [Google](#)

³Magíster en Educación; Especialista en Enseñanza de Inglés; Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades Lengua Castellana e Inglés. Docente Universidad de Nariño, Pasto, Nariño, Colombia. E-mail: emueses4@gmail.com [ORCID](#) [Google](#)

Teaching from the student's social conception

Abstract

The article presents the information related to the incidence of the teacher's social image in the construction of his identity, as a part of a broader investigation called 'The professional teaching identity from the point of view of graduates in training'.

The study was developed in three moments, with the use of semi-structured interviews, autobiographical narratives and a focus group. It was qualitative and ethnographic center focused on undergraduate students from the University of Nariño in the areas of Art, Exact and Natural Sciences and Human Sciences. From the answers, three approaches were raised towards the current image of teachers: economic remuneration, the devaluation of the professional role and the difficulty of the exercise of teaching as a profession. It should be noted that the comments give priority to the low value of the role of teachers as the center of thought in society.

Keywords: Conception; teaching; identity.

A docência a partir da concepção social do estudante

Resumo

O artigo apresenta as informações relativas à incidência da imagem social do professor na construção da sua identidade, no âmbito de uma investigação mais ampla denominada 'A identidade profissional docente na ótica dos licenciados em formação'.

O estudo foi desenvolvido em três momentos, com a utilização de entrevistas semiestruturadas, narrativas autobiográficas e grupo focal. Se tratou de um estudo de tipo qualitativo e abordagem etnográfica voltada para alunos de graduação da Universidade de Nariño nas áreas de Arte, Ciências Exatas e Naturais e Ciências Humanas. A partir das respostas, foram levantadas três abordagens sobre a imagem atual do professor: a remuneração econômica, a desvalorização do papel profissional e a dificuldade do exercício da docência como profissão. Note-se que os comentários priorizam a baixa valorização do papel do professor como centro do pensamento da sociedade.

Palavras-chave: Conceito; docência; identidade.

1. Introducción

La imagen social del docente ha sufrido diferentes transformaciones a lo largo de la historia; desde la edad antigua ha existido una dicotomía a la que se asocia la labor del docente prestigio-desprestigio y que, a pesar de pasar el tiempo, tiene sus vestigios en la actualidad, hecho por el cual estas concepciones inciden en la construcción de la identidad profesional docente.

Actualmente, quienes se preparan para ser docentes, se encuentran frente a su identidad profesional, con lo que se puede denominar un 'cruce paradigmático', porque han vivido la experiencia de la identidad del docente a lo largo de su formación académica desde una perspectiva tradicional y, a la vez, en un marco que plantea cambios en su labor como agentes innovadores, ya sea por los cuestionamientos sobre el ejercicio convencional, las investigaciones o, los nuevos enfoques teóricos que han dado nuevas alternativas al ser del docente. Ante esta situación, surgió una pregunta inicial respecto a la concepción que tienen los docentes en formación de la Universidad de Nariño.

La presente investigación fue de tipo cualitativo, para poder abordar la identidad profesional docente desde la concepción de los estudiantes de las áreas de Artística, Ciencias exactas y naturales y Ciencias humanas de la Universidad de Nariño, categoría que emerge a partir de la pregunta: ¿Cuál es el propósito del estudio de las concepciones de los estudiantes de licenciatura con relación a la identidad profesional docente?

El estudio brindó la oportunidad de crear conocimientos a partir de las interacciones, vivencias y sentimientos involucrados en el campo objeto de estudio; así, el objetivo general fue: comprender la identidad profesional docente a partir de las concepciones de los estudiantes de licenciatura de la Universidad de Nariño y, como objetivos específicos: a) Caracterizar la identidad profesional docente según estas concepciones, b) Identificar el sentido de la misma desde estos pensamientos, c) Describir los factores que han incidido en ella según estos estudiantes e, d) Identificar la imagen social del docente como parte de su

identidad profesional. Para este caso particular, se hizo énfasis en el último objetivo, para reconocer el pensamiento de los estudiantes; es decir, la concepción que tienen como futuros licenciados en formación, sobre la imagen actual del docente, por medio de entrevistas semiestructuradas, narraciones autobiográficas y el desarrollo de un grupo focal, instrumentos que contribuyeron a una nueva mirada de la formación de licenciados.

Para el desarrollo del proyecto se llevó a cabo una revisión de investigaciones tanto internacionales como una de corte nacional, que mostraron los puntos débiles, de reflexión y de mejoramiento en la construcción de la identidad docente. Inicialmente, está el estudio de Torres Castilla y Charris Sandoval (2016), con la caracterización de la identidad profesional a través del análisis de las dinámicas de reconocimiento en los educadores especiales y pedagogos infantiles de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Las autoras emplearon una metodología mixta, con enfoque hermenéutico y un método descriptivo, para establecer las características de la identidad profesional a través de la valoración, interpretación, reconstrucción y análisis de las dinámicas universitarias de reconocimiento desde la individualidad del ser, su colectividad y su relación frente a la construcción de la identidad personal y profesional.

Seguidamente, está Mariana Cecilia Ojeda (2008); con su investigación logró aportar elementos para la comprensión de la identidad de los profesores de enseñanza media, a través del análisis e interpretación de narrativas biográficas dadas por la trayectoria profesional docente y, aportó significativamente al presente estudio, dado que orientó la metodología cualitativa, en la que presentó la interpretación y análisis de la entrevista semiestructurada; de igual manera, exploró instrumentos como la narración autobiográfica, en la cual existen diferentes aspectos, entre los que se observa las características que conforman la identidad profesional docente, uno de los aspectos que se estudió en el actual trabajo.

Díaz, Alfageme y Serrano (2013) también hicieron un aporte significativo al presente estudio, en la medida en que trabajaron un enfoque mixto descriptivo que permitió validar

la información recolectada y dio precisión en cuanto a resultados. Conviene mencionar que en el actual no se trabajó este enfoque, pero sí se manejó tendencias que dieran claridad y veracidad a las respuestas analizadas.

Estos trabajos destacaron las características y las debilidades existentes tanto en el proceso de formación pedagógica como dentro del ejercicio profesional frente a la identidad docente, circunstancias que fueron encaminadas a generar propuestas para fortalecer al individuo en el campo humano y académico, con el propósito de optimizar el desempeño de sus actuaciones, los métodos de enseñanza y la imagen social del profesorado.

Los estudios de Rosales (2011) y Pereira Pérez (2010) priorizaron su atención en las características personales, frente a las de tipo profesional y psicopedagógicas, puesto que destacaron las actividades de interacción y participación entre docentes y estudiantes dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en proyección a una formación efectiva e integral. Asimismo, propusieron el desarrollo del pensamiento complejo, integración de teoría y práctica, variedad de métodos de enseñanza, sin dejar de lado los elementos socioemocionales que representan un papel muy importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, es esencial hacer referencia a la fundamentación epistemológica y conceptual del objeto de estudio del presente artículo, por lo cual se efectúa una aproximación al concepto de concepción estudiantil, su relación con la identidad docente y su transcurrir social.

Las concepciones reciben distintas denominaciones: conocimiento de sentido común, mini teorías, proposiciones implícitas, intuitivas, alternativas, entre otras y, se las puede considerar como la combinación de varios elementos, entre ellos, los valores, las creencias y las teorías que constituyen un marco ideológico dentro del cual se percibe, se interpreta, se decide, se actúa y se valora la información (De la Cruz, 1998).

Para Ponte (1999), las creencias y concepciones son consideradas como elementos fundamentales que estructuran el conocimiento y, por consiguiente, son parte

de éste. Así, una concepción es un constructo mental o representación de la realidad, que contiene creencias, significados, preferencias y actitudes. Un sistema de opiniones da lugar a la concepción de una realidad; es decir, es el resultado de una organización grupal de ideas u objetos que componen una pauta para definir y entender el mundo a través de sentimientos adquiridos de experiencias personales (Pajares, 1992).

De acuerdo con esto, las personas están conformadas por concepciones que poseen acerca de situaciones que viven y objetos que las rodean, por lo cual se puede afirmar que al hablar de concepciones de los licenciados en formación sobre el ser docente y su identidad profesional, se hace referencia a las opiniones e hipótesis que ellos proponen, sobre la labor que van a desempeñar; esto es, la docencia.

Bajo este entendimiento, la identidad docente ha llegado a ser un tema de gran interés debido al devenir histórico que se ha manifestado en el ámbito educativo; es decir, los respectivos cambios originados, especialmente en la imagen docente y en su labor como pedagogos. Con el transcurrir del tiempo, la figura del maestro se ha ido tornando de diferentes matices, dependiendo de las concepciones que los estudiantes puedan crear durante su formación académica.

Para clarificar la conformación de este término, es necesario retomar la importancia de la identidad, como un aspecto que se desarrolla a lo largo de la vida, como un proceso de interpretación de cada sujeto y, ante esto, se señala dos elementos centrales: el primero, comprender la identidad como un hecho resultante de continuas interacciones con los demás y, el segundo, entenderla como una permanente construcción o reconstrucción de su ser, que se da a partir de las relaciones sociales y culturales, generando un lazo indisoluble que tiene inmersas las dimensiones antropológica, psicológica y sociológica, debido a que su construcción emerge de las relaciones consigo mismo y con los demás (García, 2009; Branda y Porta, 2012; Sayago, Chacón y Rojas, 2008).

Así, la identidad profesional puede ser entendida como un conjunto heterogéneo

de representaciones profesionales dadas en diferentes contextos y con diversos sujetos que cumplen una acción determinada; en otras palabras, es una manera de definirse a sí mismo y ser definido como un sujeto que tiene ciertas características que son comunes a los miembros de un grupo social y, que se diferencia de otros grupos (Elías, 2006). En complemento, Branda y Porta (2012) la conciben como “un fenómeno social de apropiación de modelos que se intencionan (sic) a partir de políticas sociales y opciones políticas, en un sentido amplio” (p. 232).

En esta instancia, la identidad profesional docente se logra a través de un largo proceso en el que se construye un modo propio de sentirse profesor y darle prioridad a su ejercicio. Lo anterior se conforma por factores cognitivos y emotivo-afectivos, de acuerdo con la percepción de los futuros profesionales en educación; esto se expresa mediante la motivación, actitud y compromiso que el profesor imparte en su labor (Quilaqueo, Quintriqueo y Riquelmea, 2016; Bolívar, 2007).

Por lo señalado previamente, es significativo estudiar la imagen del docente y su transcurrir en la historia. El maestro, desde la percepción de la Antigua Grecia, es equiparado según la estratificación social. Los sofistas eran los máximos maestros, mientras que “esa figura de maestro, en un primer momento se identifica con el esclavo, <el paidagogo> que acompaña al niño a la escuela” (González, 1993, p. 136). En cambio, para los romanos el maestro era un símbolo de respeto y sabiduría que dirigía, sin perder la autoridad que debía caracterizarlo.

En la edad media, con la caída del Imperio Romano, la labor del maestro la ejercían los clérigos, pues la Iglesia era socia de la nobleza de la época, usando la pedagogía con fines de instrucción hacia ‘la virtud’ a través de los castigos físicos y la disciplina rígida.

González (1993) sostiene que, en la edad moderna, la imagen del docente cambia y ocupa el papel esencial del animador; es decir, “el maestro marca el ritmo escolar: dirige, organiza, ordena y prepara todo el saber” (p. 138) y, es donde Erasmo de Rotterdam propone la necesidad de formación y de remuneración para el maestro, de acuerdo con los resultados

del trabajo que ejerce, haciendo alusión a la idea de la organización magisterial.

En la época contemporánea, la escuela y la educación son sinónimo de progreso social y económico, por lo que se institucionaliza un tipo de maestro conservador de las buenas costumbres y el orden establecido. Diferentes pensadores, entre ellos Rousseau (citado por Reyes, 2018) apostaban por distintos tipos de maestros. Para Pérez (2009):

El ayo de un niño debe ser joven y aun tan joven cuanto puede serlo un hombre de juicio.

Quisiera hasta que fuera un niño, si posible fuese; que pudiera ser compañero de su alumno, y granjearse su confianza, tomando parte en sus diversiones. Hay tan pocas cosas análogas entre la infancia y la edad madura, que nunca se formará apego sólido a tanta distancia. (párr. 18-19)

Para Soëtard (1994), retomando el pensamiento de Pestalozzi, el papel del pedagogo es:

Cualesquiera que sean la materia y el tiempo de su acción, sea cual sea la materia didáctica de que se ocupe, sepa mantener el equilibrio entre los tres componentes del método. Lo que significa que dentro de la institución escolar no basta con distribuir armoniosamente las diferentes disciplinas entre el polo intelectual, el polo sensible (artístico) y el polo técnico; cada docente deberá esforzarse por aplicar, en cada una de las etapas pedagógicas, los tres elementos en torno de los cuales se articula el desarrollo de la fuerza autónoma: el profesor de educación física prestará atención al dominio intelectual de los ejercicios al mismo tiempo que a su repercusión sensible en el niño, mientras que el profesor de matemáticas tratará de no perder de vista el arraigo de su materia en la existencia concreta de los niños y su aplicación autónoma en un momento del proceso pedagógico. (p. 306)

Para el siglo XIX, según González (1993), hubo pensadores que contrvirtieron la enseñanza tradicional, por lo cual también cambia la imagen social del docente, como Giner de los Ríos, que concebía la idea de que el maestro debía monitorear todo el proceso de aprendizaje,

desde la evolución y el uso de la metodología didáctica de enseñanza. Por su parte, Rodríguez (1995) sostiene que, investigadores como Manjón y Dewey continuaron la percepción de Giner de los Ríos. El primero menciona que:

No es el mejor maestro el que más sabe, sino el que sabiendo lo necesario, tiene el don de saberlo enseñar; esto es, de saberlo ver y entender, pensar y relacionar y, sobre todo, de acrecentar el deseo de aprender, unido al método y hábito de estudiar y discurrir. (p.176)

Mientras que Dewey, defendió la idea de un maestro participativo en la vida del estudiante, que potenciara el aspecto psicológico y social del niño, con el fin de que desplegara las potencialidades del individuo y lo preparara para el desempeño de tareas de la sociedad.

Ya para el siglo XX, continúa Rodríguez (1995), se establece una pedagogía crítica desde el pensamiento de María Montessori, basado en:

El hecho de que el pedagogo se sitúa detrás de su discípulo, y no al frente, es sumamente significativo ya que el adulto que guía al niño es, a su vez, guiado por este. Esto establece una relación multidireccional, una interrelación de mutuo respeto y descubrimiento, en la que ambos son, a la vez, maestro y aprendiz. (Cuevas-González, 2015, p. 172)

Es decir, el tipo de maestro montessoriano es un docente que le posibilita al niño la autodidáctica y le despierta la iniciativa por aprender y desarrollar libremente sus destrezas, planteándolo como 'educación de los sentidos'.

Martínez-Gómez (2017) destaca la percepción de Paulo Freire: "el papel del maestro, de la maestra, es mucho más que simplemente abrir camino. Es mostrar camino" (p. 406). En otras palabras, que el maestro desde la educación liberadora, además de enseñar, debe llamar la atención de los estudiantes para indagar acerca de las cosas escondidas del mundo, la creación de conciencia de su existencia y el descubrimiento.

Actualmente, las políticas públicas en materia de educación, fijan su mirada en la formación docente capaz de desarrollar las competencias de sus estudiantes:

El docente del siglo XXI es un formador de ciudadanos, capaz de leer los contextos locales y globales que le rodean y de responder a los retos de su tiempo. Es un facilitador que domina su disciplina y que, a través de metodologías activas, ofrece las herramientas necesarias para que los estudiantes comprendan el mundo desde diversos lenguajes, aprendan a vivir con los demás y sean productivos. (Velásquez, 2018, párr. 1)

Por lo anterior, el docente actual debe procurar formarse integralmente y, a la vez, formar integralmente; esto consiste en otorgar a sus estudiantes, conocimientos de su disciplina en específico, sumado con el conocimiento de una formación de ciudadano que aprenda a vivir en sociedad de una manera proactiva.

2. Metodología

Para el desarrollo total de la investigación se empleó el paradigma cualitativo que "constituye un intercambio dinámico entre la teoría, los conceptos y los datos con retroalimentación y modificaciones constantes de la teoría y de los conceptos, basándose en los datos obtenidos" (Medina, 2001, p. 83). Al respecto, la presente investigación, basada en dicho paradigma, procuró comprender la identidad profesional docente o, cómo los estudiantes de las áreas de Artística, Ciencias exactas y naturales y Ciencias humanas de la Universidad de Nariño, configuran la identidad de la profesión docente a partir de sus concepciones particulares. De igual manera, contó con un enfoque hermenéutico que

Indaga y busca comprender el quehacer, indagar situaciones, contextos, particularidades, simbologías, imaginarios, significaciones, percepciones, narrativas, cosmovisiones, sentidos, estéticas, motivaciones, interioridad, intenciones que se configuran en la vida cotidiana de las instituciones educativas. (Rodríguez y Vergara, 2006, p. 24)

"La vivencia y el conocimiento del contexto, así como experiencias y relaciones, se consideran como una mediación esencial en el proceso de conocimiento, que se tiene en cuenta al diseñar

el proyecto de investigación" (Cifuentes, 2011, p. 30).

Así entonces, para el presente estudio, el enfoque abre la oportunidad de una interacción con los sujetos de la investigación; en este caso, los licenciados en formación de la Universidad de Nariño y, a través de diferentes técnicas de investigación que permitan la comunicación con éstos, comprender a profundidad sus sentidos, opiniones y perspectivas sobre identidad profesional docente.

El método de investigación fue etnográfico, dado que se "orientó por el concepto de cultura y tiende, de manera generalizada, a desarrollar conceptos y a comprender las acciones humanas desde un punto de vista interno" (Sandoval, 1996, p. 61). Bajo el uso de este método fue posible obtener valiosa información por medio de la observación e interacción, puesto que se conoció qué sucedía y se escuchó qué se decía acerca de sus vivencias, contribuyendo positivamente al desarrollo de la investigación (Atkinson y Hammersley, 1994). En otras palabras, la etnografía es una visión de lo humano desde su cultura, generando en los individuos una reflexión que permite identificar el verdadero significado de sus vivencias; esto es, que se fundamenta en concepciones, sentidos y aspectos propios de los individuos; por esta razón se implementó este enfoque, dado que los estudiantes que se están formando como docentes dentro de una licenciatura, presentan aspectos culturales, sentimentales y familiares, entendidos como los elementos propios y necesarios dentro de la construcción de la identidad docente.

Se contó con la participación de 33 futuros licenciados en formación de la Universidad de Nariño, de los programas de Artes visuales, Ciencias sociales, Matemáticas, Música, Filosofía y letras e Informática, quienes cursaban entre sexto y noveno semestre en los periodos A y B de 2017.

A partir de la aplicación de tres técnicas de recolección de información con diferente número de estudiantes, se obtuvo opiniones relevantes con relación a la imagen social del docente. En un primer momento se desarrolló 29 entrevistas semiestructuradas de 13 mujeres (45 %) y 16 hombres (55 %); seguidamente,

se contó con diez narraciones autobiográficas de tres mujeres (30 %) y siete hombres (70 %). Los dos pasos anteriores fueron efectuados durante el semestre A-2017. Finalmente, en el periodo B-2017 se logró la realización de un grupo focal con ocho licenciados en formación: seis mujeres (75 %) y dos hombres (25 %).

Desde la lectura de cada una de las respuestas dadas se hizo una triangulación de datos, que consistió en la revisión y comparación de la información obtenida en las tres técnicas de recolección de información sobre la imagen social del docente. Este análisis permitió constatar las recurrencias y, así mismo, generar una interpretación más amplia del tema en mención.

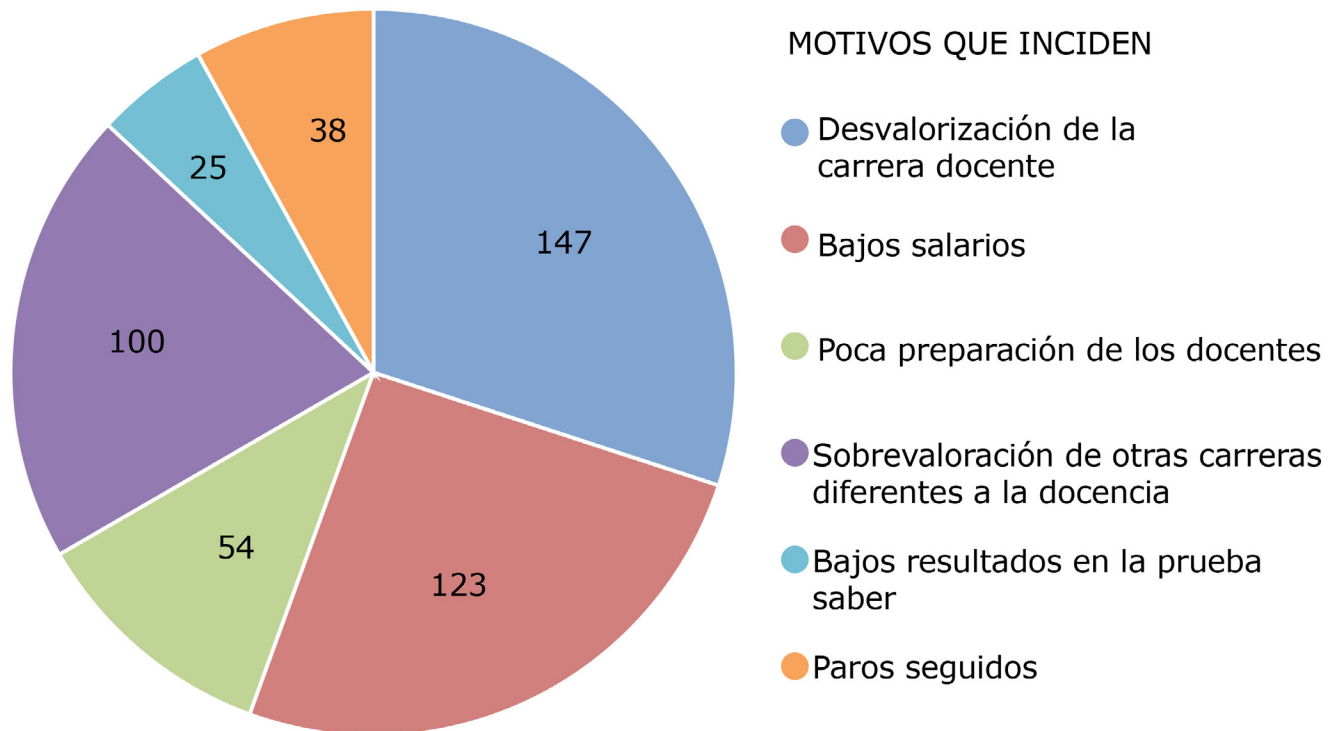
3. Resultados

El presente artículo se desarrolló a partir del objetivo 'Identificar la imagen social del docente como parte de su identidad profesional según los estudiantes en formación'; en este sentido y, una vez analizadas las respuestas de los licenciados en formación respecto a la concepción social de la profesión docente, se identificó tres enfoques correspondientes a: desvalorización del rol del educador, retribución económica y, la docencia como una profesión difícil, que hacen parte de la construcción de identidad de los futuros licenciados.

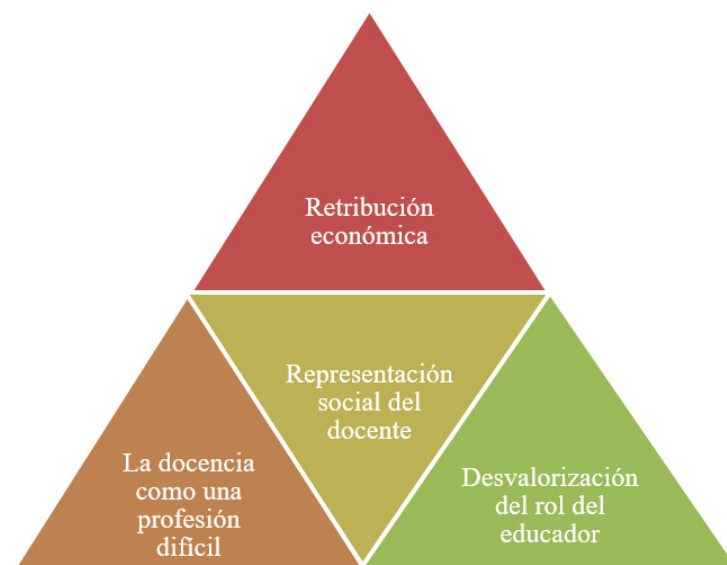
Lo anterior se puede evidenciar en las respuestas obtenidas por parte de los licenciados en formación, respecto a los motivos que influyen en la representación social docente, como se presenta en la Figura 1.

Figura 1

Representación social sobre la docencia



De acuerdo con lo enunciado por los estudiantes de licenciatura, en cada momento de la investigación se logró comprender que la representación social del docente es un constructo de tres componentes importantes, como se puede apreciar en la Figura 2:

Figura 2*Constructo de la representación social docente*

Desvalorización del rol docente

Según las concepciones de los estudiantes en cuanto a la imagen social del educador, 16 licenciados en formación (46 %) destacan en sus respuestas, la desvalorización del rol docente, como uno de los enfoques más sobresalientes:

Yo creo que la sociedad mira al profesor de una mala manera; se mira cuando uno entra a una licenciatura a estudiar, porque algunas personas les dicen a sus hijos que por lo menos estudien una licenciatura, porque es lo más fácil de entrar ... y eso es algo que desmerita a un docente; además, son calificados como vagos, porque se van a protestas y eso no es real, el docente se esmera por trabajar. (INDN.06)

La verdad, yo me inscribí en la licenciatura, porque perdí tiempo; entonces, decidí coger la licenciatura como para que sea un medio más rápido para salir a la docencia a trabajar. (ARCC.07)

Retribución económica

Como un segundo enfoque recurrente, está la retribución económica, representada por el 34 % en las opiniones de doce licenciados en formación:

Se escucha siempre esos comentarios como que "es una carrera mala porque no les pagan bien o porque ahora les ponen muchas más exigencias". Me dicen también que mejor, estudie otra carrera porque ahora ya no vale la pena ser docente, porque ellos lo miran desde ese aspecto monetario y le dicen que uno tiene que esforzarse mucho y seguir estudiando y estudie y estudie y muchas veces como que si no fuera para nada. (INJA.08)

A veces hacían comentarios; por ejemplo: "¿Qué está estudiando?, ¿Está estudiando licenciatura?, ¿No sería bueno que estudiara mejor una ingeniería o algo así? porque da más plata, no sé, piénselo. (INDC.08)

La situación anterior conlleva constantes manifestaciones de los profesores, luchando por un incremento salarial y mejores situaciones laborales; al mismo tiempo, lleva a la permanente desmotivación de las personas que ejercen la docencia, por sus bajos ingresos

económicos, lo cual afecta negativamente el proceso educativo. A esto hay que sumar los comentarios negativos que se escucha en varias partes respecto a la profesión.

La docencia como una profesión difícil

Es indudable que la profesión de la docencia es una función tan dinámica como la sociedad misma. Los avatares del mundo deben ser percibidos e interiorizados por los docentes, para poderlos adaptar al proceso de enseñanza y aprendizaje.

De ahí que la docencia sea reconocida como una profesión difícil, en las opiniones de seis estudiantes de licenciatura, que representan el 17 % de los entrevistados:

En la sociedad, el profesor a veces es el papá; le dicen como que "mi hijo llegó con la cabeza rasgada" y uno como que..., pero ¿yo qué puedo hacer? "Yo no puedo andar detrás de su hijo en el descanso, porque me es imposible estar pendiente de muchas personas al mismo tiempo". Alguna vez escuché que, en el anterior paro de profesores, ellos tenían la razón porque las instituciones eran como guardería; en realidad, muchos papás ni siquiera les dedican tiempo a sus hijos; entonces, el colegio, la escuela, los profesores, pues son guardería; "allá me los cuidan, allá los dejo la mitad del día" (MAAN.09)

Un docente nos decía "¿Ustedes sí están seguros de lo que están haciendo?" y nosotros le decíamos: "sí, nos gusta y todo", y nos dijo: "porque ustedes no saben lo que se les viene; es difícil, porque el trabajo es duro; trabajo no hay; conseguir plaza es duro, es muy difícil, yo llevo como 10 años" decía; "llevo 10 años y apenas logré entrar a este puesto; entonces, no es fácil, no es algo fácil, si es lo que están pensando. (INAR.07)

4. Discusión

Teniendo en cuenta los tres enfoques que se siguió en este trabajo, encaminados a observar la imagen actual de los docentes, es necesario resaltar que los comentarios de los futuros educadores dan mayor relevancia a la desvalorización del rol docente como el centro del pensamiento en la sociedad.

La imagen del docente ha cambiado sustancialmente con el transcurrir del tiempo. En la antigüedad, el profesor representaba una figura de autoridad para el estudiante, teniendo en cuenta que la sociedad de aquella época estaba mediada por la moral y los principios éticos:

Es una persona incorruptible, intachable, una persona que maneja conocimientos, por lo general; o sea, un profesor siempre representa esa cuestión del conocimiento y que tiene ciertos valores: que es respetuoso frente a nosotros, es confiable, siempre tiene esa dinámica, por lo general. (CSMC.09)

Con las transformaciones sociales, las reformas educativas y las pautas de comportamientos, sobre todo con el traspaso del sistema feudal al sistema capitalista, la figura del maestro perdió el 'tinte' de respeto y autoridad que representaba y, pasó a ser desvalorizado como profesional y su labor importante en la sociedad. La pérdida de valor del rol profesional se debe analizar desde la concepción de 'malestar' que, según Mejía y Jaramillo (2015) se define como:

Las molestias, el dolor que sufren estas personas, debido a las tensiones que soportan en su profesión. Algunos de los componentes provenientes del ámbito social que producen malestar docente serían: los problemas sociales que porta el alumnado, el deterioro de la imagen social del docente, la continua necesidad de actualización del profesor, el aumento imparable de exigencias sobre el docente (científicas, técnicas, culturales, pedagógicas, psicológicas y sociales), la inhibición educativa de la institución familiar, la dificultad para trasladar al aula las nuevas tecnologías de la información, el cuestionamiento permanente de cualquier línea de trabajo que pueda seguir un profesor, la carencia de expectativas laborales en los alumnos, la escasez de recursos, las deficientes condiciones de trabajo y las agresiones verbales, físicas y psicológicas contra el profesorado. (p. 44)

Las causas de este malestar pueden ser determinadas desde la personalidad del docente y las condiciones sociales a las que se expone. Según Gavilán (1999), estas causas obedecen a dos tipos de orden:

Los de primer orden incluyen los recursos materiales y las condiciones directas de trabajo, tales como: relación docente-alumno; violencia en las instituciones educativas; relación docente-directivos y padres en la institución educativa. Los factores de segundo orden comprenden: contexto global o social donde se ejerce la docencia; cultura y valores imperantes en dicha sociedad; imaginario social sobre los docentes; funciones que la sociedad ha atribuido o delegado al sistema educativo y, por ende, a los docentes. (pp. 5-6)

Con respecto a las causas de malestar de primer orden, la relación docente-alumno está mediada, no en la construcción de lazos de confianza, sino en una forma de imposición, lo que puede crear situaciones conflictivas entre ambas partes y, así mismo, estos conflictos pueden escalar a diferentes tipos de violencia en las instituciones educativas, teniendo como resultados, tensiones entre estudiantes, docentes, directivos y padres de familia:

La concepción de la sociedad ante un docente es muy triste, porque no hay esa fortaleza que nosotros deberíamos tener, que son los valores de agradecimiento y de reconocer eso ante ellos; y la mejor manera es aprendiendo. Yo sé que a los profesores y a todos lo que vamos a ejercer como docentes, lo que más conmueve el corazón es que de tantas personas, al menos una se quede con un aporte de lo que uno dice y eso es más que suficiente. (FLAB.08)

En el segundo orden, el contexto social determina la cultura de la gente que sigue los valores que imperan en el sistema capitalista vigente, en el que lo importante es escalar socialmente, pretendiendo que las profesiones que elijan los sujetos, no sean dadas por la vocación profesional, sino por el ingreso monetario que les va a generar la labor que desempeñen. A esta situación se han enfrentado algunos estudiantes de las licenciaturas:

Tengo una hermana que vive en Bogotá, ya es casada, ya es médico; bueno, ella nunca estuvo de acuerdo en que yo siga una docencia. "¡Cómo vas a vivir miseria!; no vas a vivir bien, no vas a tener dignidad, eso los absorbe hartísimo, tienes que seguir

una carrera prestigiosa, tienes que seguir Derecho, Medicina, algo que te dé dinero; no tienes que seguir eso, vas a acabar y vas a seguir peor todavía” Así, me hizo ver el mundo catastrófico. (FLYT.06)

Además de lo anterior, el docente debe enfrentarse a los estereotipos y a las representaciones sociales acerca de la carrera que, muchas veces, son alimentadas por las percepciones que los medios de comunicación muestran acerca de la imagen social del docente a través del sentir cotidiano, lo que construye diferentes miradas acerca de la profesión del docente y su correspondiente rol:

Mi padre es un señor... digamos... de una edad avanzada; tiene 51, 52 años, él miraba a los docentes de una forma... no buena, digámoslo así; miraba como que: “ay, esos maricas ya están en paro, ya empiezan, ya están jodiendo otra vez”. Pero con el pasar de los días, yo le he hecho entender muchas cosas y ya ha cambiado mucho su forma de referirse a nosotros los docentes; yo le he dicho, haciéndole entender con buenas palabras, ¿Cuáles son los motivos para hablar así de un docente, si sabes que tu hijo lo va a hacer? ... depende del lugar donde

uno esté, van a tratar a un docente bien o mal; en la ciudad podemos encontrar a personas que admiran a los docentes; tengo muchas personas que admiran la labor del docente, como tengo otras que la denigran por completo. (INJM.08)

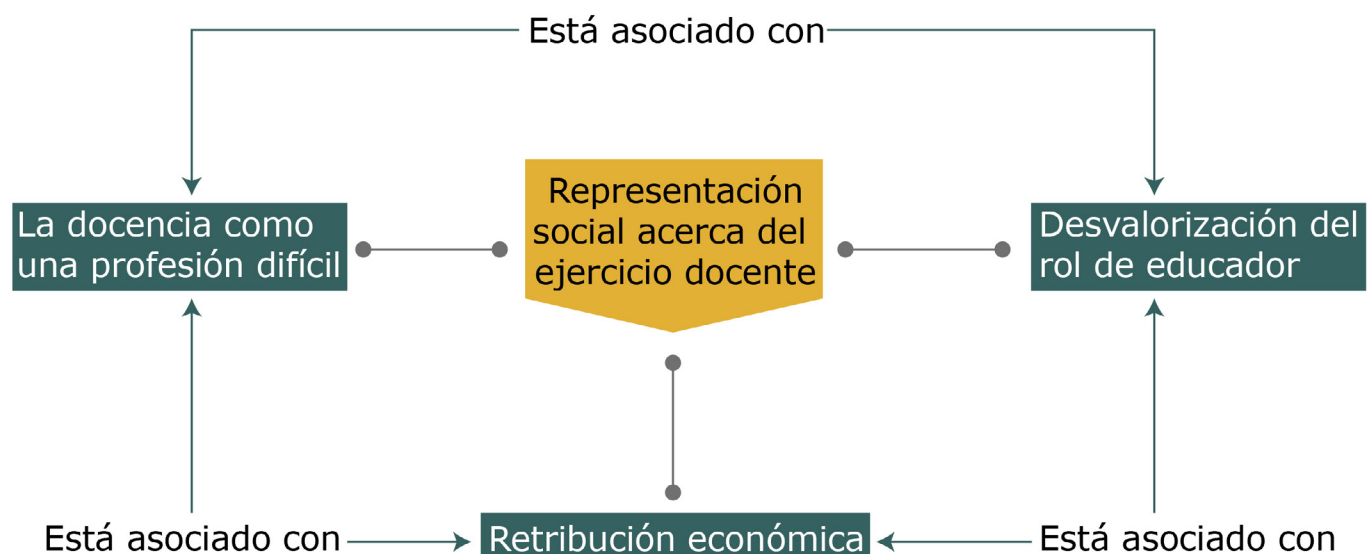
Finalmente, existe una desvaloración del rol del educador, por las funciones que el sistema educativo delega que, muchas veces no corresponde con el perfil para el que el maestro se formó:

Los docentes no tienen muy buena percepción; los ven simplemente como alguien que transmite información y se va o, alguien que cuida a los niños y ya. Un cuidador de los niños o como una guardería; entonces, uno va a cuidar a los niños mientras los papás no están; el docente no tiene el papel fundamental en la sociedad; aunque dicen que tiene, no se le da el papel que debería tener. (CSAV.09)

En consonancia con lo expuesto, se realizó la siguiente red semántica:

Figura 3

Red semántica sobre la representación social acerca del ejercicio docente



En este sentido, la escolarización de las nuevas generaciones está relacionada con la crisis en la autoridad pedagógica y, por ende, con el respeto del que deberían gozar los docentes en la sociedad en general y, en particular, por parte de los alumnos, porque de ello depende que encuentren, más o menos, dificultades en el desarrollo de sus tareas. Hasta no hace mucho, en la sociedad tradicional existía cierto acuerdo entre los integrantes de la comunidad sobre lo que se debía esperar de los profesores; el rol estaba definido con claridad; pero, hoy en día, esto ha cambiado y, la desvalorización social del rol docente hace que estos deban construir y reconstruir por sí mismos, el reconocimiento, la aceptación y la legitimidad frente a la comunidad educativa (Rambur, 2015).

5. Conclusiones

Este artículo tuvo como finalidad, indagar sobre las concepciones que los licenciados en formación tienen respecto a la imagen social del maestro, con el fin de reflexionar sobre su repercusión en la construcción y desarrollo de la identidad profesional del docente. En este sentido y, teniendo en cuenta los comentarios y las respuestas dadas en el desarrollo del estudio, se conformó tres enfoques: la desvalorización del rol docente, la retribución económica y la docencia como una profesión difícil, lo cual permitió ampliar la mirada hacia cómo es visto y asumido el rol del maestro.

De los tres enfoques, el de mayor recurrencia fue el de la pérdida de valor del papel del docente, el cual es visto como un malestar que aqueja tanto a los docentes en ejercicio, como a los estudiantes de licenciatura; sin embargo, esto no ha sido tomado como aspecto que desanime al estudiante de licenciatura, si no que, por el contrario, le ha sido de gran motivación para desarrollar su labor con mayor entrega y responsabilidad, con el propósito de transformar la visión negativa que la sociedad tiene ante la docencia.

En cuanto al factor 'Retribución económica', los estudiantes de licenciatura enunciaron ciertos comentarios de familiares y amigos, relacionados con el prestigio de las profesiones; es decir, que consideran que aquellas de mejor remuneración, son las de más éxito y, en este

caso, la docencia es vista como una profesión que no da buenos ingresos económicos, motivo por el cual no es una buena alternativa a futuro:

A mí me decían "vas a terminar vendiendo manillas"; entonces, yo decía "voy a terminar vendiendo manillas, pero sabiendo; el día que se dé la oportunidad de dar clases como tal, como profesora, va a ser una experiencia muy linda". (FYB.08)

No obstante, así como se puede apreciar en el comentario previo, lo importante no es el valor monetario, sino hacer de su elección profesional, un ejercicio satisfactorio.

Desde el enfoque 'La docencia como una profesión difícil', se puede resaltar que el rol del profesor es de gran responsabilidad y entrega, lo que en ciertas ocasiones atemoriza a los futuros licenciados, aunque esto mismo contribuye a crear conciencia de la importancia y el valor que tiene el ejercicio docente.

Es significativo señalar que, cada aporte realizado por los licenciados en formación evidencia la imagen que tiene la profesión docente ante la sociedad y, permite reflexionar sobre el valor que le damos a ella desde los diferentes campos de acción, lo que hace posible crear conciencia, tanto de estudiantes de licenciatura sobre su futuro rol profesional, como de los docentes en ejercicio.

6. Conflicto de intereses

Los autores de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

Referencias

- Atkinson, P. y Hammersley, M. (1994). *Etnografía: Métodos de investigación* (Trad. J.L. Trejo Álvarez). Paidós Ibérica.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre educación*, 13(12), 2-7. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8988/1/12%20Estudios%20Ea.pdf>.
- Branda, S. y Porta, L. (2012). Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 231-243. www.ugr.es/~recfpro/rev163COL2.pdf.
- Cifuentes, R.M. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Noveduc, Libros del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, S.L.R.
- Cuevas-González, E.J. (2015). Pedagogía Montessori más allá del método (en conversación sobre el sentido del juicio y el educador). *Cuaderno de investigación en la educación*, 30(1), 170-176. <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/13249>.
- De la Cruz, M. (1998). La Enseñanza: Ejes y Concepciones. *Estudios pedagógicos*, (24), 31-41. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07051998000100002
- Díaz, J., Alfageme, M.B. y Serrano, F.J. (2013). Identidad profesional de los docentes en formación de Ciencias sociales. *Enseñanza de las Ciencias sociales: Revista de Investigación* (12), 77-89, <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/271370>
- Elías, M.E. (2006). La construcción de identidad profesional en los estudiantes del profesorado de educación primaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(3), 340. <http://www.redalyc.org/pdf/567/56749100012.pdf>.
- García, C.M. (2009). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de Educación*, 350, 39-52. https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/31362/Formalidad_e_informalidad.pdf?sequence=1
- Gavilán, M.G. (1999). La desvalorización del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, (19), 5-6. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie19a05.htm>
- González, T. (1993). La figura del maestro en la historia del pensamiento pedagógico. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16, 136-138. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/286606.pdf>.
- Martínez-Gómez, G.I. (2017). Recensión: Freire, P. (2016). El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante. México: Siglo XXI. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(1), 405-408. <https://revistas.uam.es/riejs/article/download/7675/7963>.
- Medina, C.I. (2001). Paradigmas de la investigación sobre lo cuantitativo y lo cualitativo. *Ciencia e Ingeniería Neogranadina*, 10, 79-84. <https://doi.org/10.18359/rcin.1382>
- Mejía, I. y Jaramillo, S. (2015). *Causas y manifestaciones del malestar docente relacionado con el Decreto 2277 de 1979 y el Decreto ley 1278 de 2002, según un grupo de docentes de la Institución Educativa Braulio González de Yopal, Casanare* [Tesis de Maestría, Universidad de La Salle]. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=maest_docencia_yopal
- Ojeda, M. (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(2), 1-14.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(39), 307-332.

- Pereira Pérez, Z. (2010). La mirada de estudiantes de la Universidad Nacional hacia el docente y la docente: sus características y clima de aula. *Revista Electrónica Educare*, 14(Extraordinario), 21-39. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4780958.pdf>
- Pérez, R.E. (2009). El Rousseau tropical IV. <https://codigoguere.blogspot.com/2009/11/simon-rodriguez-el-rousseau-tropical-iv.html>
- Ponte, J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros, como un tema fundamental en formación de maestros. <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-sp/Las%20creencias.pdf>
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Riquelme, E. (2016). Identidad Profesional Docente: Práctica Pedagógica en Contexto Mapuche. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 269-284.
- Rambur, M.L. (2015). *Ser docente hoy: Una aproximación a las razones que fundamentan la elección* [Tesis de pregrado. Universidad Nacional de La Plata]. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1164/te.1164.pdf>
- Reyes, R. (2018). Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). La vida de Emilio es su educación. De las manos del maestro, no solo serán profesionales, sino, ante todo, con una vida que sea digna de vivir. <https://www.compartirpalabramaestra.org/especiales-tematicos/maestros-de-maestros/jean-jacques-rousseau-1712-1778>
- Rodríguez, J.M. (1995). El maestro y las instituciones educativas. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (10), 171-182. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2282557.pdf>
- Rodríguez, L.A. y Vergara, B.M. (2006). *Contrastes curriculares en el desarrollo de la competencia escritora entre dos instituciones educativas de Bogotá: Colegio Gran Bretaña y The Victoria School, en cuarto grado de primaria* [Tesis de Especialización, Universidad de San Buenaventura]. <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/37962.pdf>
- Rosales, C. (2011). Características de maestros y profesores de educación primaria y secundaria a través de relatos realizados por sus exalumnos. *Educare*, 48(1). <http://www.redalyc.org/html/3421/342130838008/>
- Sandoval, C. (1996). Investigación Cualitativa. <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>
- Sayago, Z.B., Chacón, M.A. y Rojas, M.E. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 12(42), 551-561. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614569016>
- Soëtard, M. (1994). Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827). *Revista trimestral de educación*, 24(1-2). 299-313. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/pestalozzis.PDF>
- Torres Castilla, D.J. y Charris Sandoval, J.E. (2016). *Caracterización de la identidad profesional a través del análisis de las dinámicas de reconocimiento en los educadores especiales y pedagogos infantiles de VII, VIII y IX semestre de la Corporación Universitaria Iberoamericana* [Tesis de Pregrado, Corporación Universitaria Iberoamericana]. <http://repositorio.iberoamericana.edu.co/handle/001/286>
- Velásquez, F. (2018). El maestro del siglo XXI. <https://www.facebook.com/utfvnicolasromero/posts/el-maestro-del-siglo-xxi-es-un-formador-de-ciudadanos-capaz-de-leer-los-contexto/539139869865984/>

Contribución:

Todos los autores participaron en la elaboración del manuscrito, lo leyeron y aprobaron.

Didácticas funcionales vs. enseñanza tradicional con clase expositiva en el ámbito universitario

Nancy Cristina Legarda-López¹

Cómo citar este artículo / To reference this article
/ **Para citar este artículo:** Legarda-López, N. C. (2021). Didácticas funcionales Vs. enseñanza tradicional con clase expositiva en el ámbito universitario. *Revista UNIMAR*, 39(2), 268-286. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-2-art13>

Fecha de recepción: 05 de abril de 2021

Fecha de revisión: 21 de mayo de 2021

Fecha de aprobación: 15 de julio de 2021

Resumen

Las didácticas funcionales contemporáneas se basan en el concepto de aprender a aprender, siendo el estudiante el constructor de su propio conocimiento y el docente, el tutor que guía este proceso, a diferencia de la clase expositiva tradicional, donde el profesor es el único ente transmisor de conocimiento y el alumno, solo un receptor pasivo que transcribe en su cuaderno lo explicado en clases, para luego memorizarlo y transcribirlo en un examen o una prueba final.

A pesar de que el fundamento en el que se basa la Didáctica Funcional Contemporánea parece fácil de llevar a cabo, no es así; por ello, existen diversas didácticas que cumplen este principio, cada una de las cuales es muy diferente a las otras, pero con un factor en común: el elemento fundamental es el estudiante y ya no el docente.

Entre las Didácticas Funcionales Contemporáneas más conocidas están: Aprendizaje Basado en Problemas, Seminario de Investigación o Seminario Alemán, Enseñanza Basada en Evidencias, Método de Proyectos, Método Tutorial, Casos de Estudio, Enseñanza Personalizada, Simulación y Juegos. Y, antes de juzgarlas como buenas o malas, es necesario compararlas con la enseñanza tradicional, que consiste en clases expositivas, con base en ello determinar pros y contras de cada una de ellas.

Palabras clave: Enseñanza y formación; métodos de enseñanza; método activo.



Artículo de Revisión. Revisión documental para la investigación titulada *Diseño de una didáctica funcional contemporánea de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) – interdisciplinar, aplicada a un semestre del programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Mariana*, desarrollada desde el 23 de enero de 2019 hasta el 23 de octubre de 2020 en el municipio de Pasto, Nariño, Colombia.

¹Magíster en Pedagogía; Ingeniera Electrónica. Docente tiempo completo Ingeniería de Sistemas, Universidad Mariana, Pasto, Nariño.
E-mail: nclegarda@umariana.edu.co [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-4010)

Functional didactics Vs. traditional teaching with a lecture class in the university environment

Abstract

Contemporary functional didactics are based on the concept of learning to learn, where the student is the constructor of his own knowledge and the teacher, the tutor who guides this process, unlike the traditional expository class, where the teacher is the only transmitter of knowledge and the student, only a passive receiver who transcribes in his notebook what is explained in class, and then memorizes it and transcribes it in an exam or a final test.

Although the foundation on which Contemporary Functional Didactics is based seems easy to carry out, it is not so; that is why there are several didactics that comply with this principle, each of them very different from the others, but with a common factor: the fundamental element is the student and no longer the teacher.

Among the best known Contemporary Functional Didactics are: Problem-Based Learning, Research Seminar or German Seminar, Evidence-Based Teaching, Project Method, Tutorial Method, Case Studies, Personalized Teaching, Simulation and Games. Before judging them as good or bad, it is necessary to compare them with traditional teaching, which consists of expository classes, and on this basis, determine the pros and cons of each of them.

Keywords: Teaching and training; teaching methods; active method.

Didática funcional vs. ensino tradicional com aula teórica em ambiente universitário

Resumo

A Didática Funcional Contemporânea se baseia no conceito de aprender a aprender, sendo o aluno o construtor de seus próprios conhecimentos e o professor, o tutor que orienta este processo, ao contrário da tradicional aula expositiva, onde o professor é o único transmissor de conhecimentos e o aluno é apenas um receptor passivo que transcreve em seu caderno o que é explicado na aula, para depois memorizá-lo e transcrevê-lo em um exame ou teste final.

Embora a base sobre a qual se baseia a Didática Funcional Contemporânea pareça fácil de ser realizada, não é assim; portanto, existem várias didáticas que atendem a este princípio, cada uma muito diferente das outras, mas com um fator comum: o elemento fundamental é o aluno e não mais o professor.

Entre as Didáticas Funcionais Contemporâneas mais conhecidas estão: Aprendizagem Baseada em Problemas, Seminário de Pesquisa ou Seminário Alemão, Ensino Baseado em Evidências, Método de Projeto, Método Tutorial, Estudos de Caso, Ensino Personalizado, Simulação e Jogos. Antes de julgá-los como bons ou maus, é necessário compará-los com o ensino tradicional, que consiste em aulas expositivas, baseadas nos prós e contras que determinam cada um deles.

Palavras-chave: Ensino e treinamento; métodos de ensino; método ativo.

1. Introducción

En la declaración de Bolonia, firmada por 29 países europeos en junio de 1999, se planteó que la educación ya no debe basarse en la adquisición y acumulación de conocimientos por parte de los educandos, sino que el docente debe desarrollar en ellos, la habilidad para resolver problemas, a partir de un proceso investigativo; en otras palabras, los estamentos educativos deben enfocar su educación en el principio de aprender a aprender (Lacuesta y Catalán, 2003).

Con base en esto, diversas entidades educativas han puesto sus ojos en las didácticas funcionales contemporáneas e, incluso, algunos directivos han estimulado a sus docentes para que cambien su forma tradicional de enseñanza, en pos de mejorar la calidad educativa y que los alumnos no solo se dediquen a memorizar contenidos, sino a relacionarlos con su medio.

Pero, antes de satanizar la clase expositiva tradicional y cambiarla por una didáctica funcional, es bueno hacer un comparativo entre ellas para determinar los pros y los contras de las mismas y también, conocer en qué situaciones es mejor aplicar una u otra pedagogía. Es justamente este aspecto el que se aborda en el presente artículo, comenzando por comprender qué es una didáctica funcional y cuándo es clasificada como contemporánea, para luego proceder a hacer un comparativo entre la clase expositiva tradicional y las didácticas funcionales contemporáneas, entre las cuales, las más conocidas son: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Seminario de Investigación o Seminario Alemán, Enseñanza Basada en Evidencias, Método de Proyectos, Método Tutorial, Casos de Estudio, Enseñanza Personalizada, Simulación y Juegos.

2. Didácticas Activas

Constantemente, a los docentes se les dice que deben cambiar su metodología al interior del aula de clases; que deben incursionar en el campo de las didácticas activas para generar un rompimiento del sistema educativo tradicional (De Amézola, 2020); pero, antes de entrar de lleno en el mundo de estas nuevas maneras de enseñar y aprender, se debe comenzar por comprender qué es una didáctica activa.

Las didácticas activas se caracterizan por ser autoestructurales, debido a que el docente fomenta el desarrollo del alumno desde su interior, teniendo en cuenta el mundo que lo rodea; el fundamento de la didáctica activa es educar por y para la vida (Quevedo y Zapatera, 2018), no para que el estudiante memorice los contenidos dados por su profesor y/o por un texto académico, para ser replicado posteriormente en una prueba o examen.

Es por esto que, el docente que fundamenta su labor en la didáctica activa, no impone su autoridad por medio de la disciplina o castigo y, mucho menos, genera espacios de prohibición, sino que, por el contrario, motiva a sus estudiantes a conocer el mundo; para lograrlo, empieza por escucharlos, por conocer sus intereses y metas; trabaja conjuntamente con ellos para lograrlo, centrando el aprendizaje en torno al tema de interés de ellos (Fuentes, Sabido y Miquel, 2019). Además, no se rige por un currículo o una secuencia temática y, tampoco, por dar valoraciones cuantitativas a sus estudiantes.

Aunando aún más en el rol que cumple el docente al interior de la didáctica activa, éste reduce el nivel de autoridad, hasta cierto punto, con el fin de fomentar el desarrollo intelectual y personal de los educandos, para que estos no se sientan limitados por sus normas (Hurtado, 2015). No utiliza la recompensa ni el castigo para educar; respeta y corrige los errores de sus educandos de manera positiva y, en caso severo o grave, recurre a lo que Piaget llamó *sanciones por reciprocidad*, donde la sanción está relacionada con el error cometido por el educando, con todo el respeto que esto conlleva. El docente debe generar continuamente cambios en su metodología de enseñanza e incluso, en el orden de los contenidos a impartir (Ortiz, 2013), siendo él, quien los determina, con base en la naturaleza de la temática a impartir, el ambiente en que se encuentra, las condiciones socioeconómicas de sus educandos y según su criterio personal.

Desde otro punto de vista, el educando selecciona e interpreta de manera activa la información suministrada por su docente y por el medio; con base en estos dos pilares construye su propio conocimiento, en vez de repetir lo propuesto por alguien más; por tanto,

el conocimiento es una construcción activa y dinámica por parte del estudiante (Ortiz, 2013).

De esta manera, el rol del estudiante cambia: de ser un ente pasivo en la educación tradicional, a ser activo; en pocas palabras, el alumno, por decisión propia, desarrolla competencias como investigador, consultor, experimentador, manipulador, clasificador y socializador de su aprendizaje, porque es él quien decide qué, cuándo y cómo aprender, claro está, con la asesoría de su maestro (Reyes, 2004).

3. Didácticas Activas Contemporáneas

Las didácticas activas tienen sus orígenes en la edad moderna (periodo de tiempo comprendido entre el siglo XVI y XVIII), cuando comenzó el rompimiento de la iglesia católica con la política y la ciencia, desencadenando una nueva confianza en el hombre y en sus capacidades; gracias a esto se desarrolló la inteligencia y la creatividad en el ser humano y, por ende, en la sociedad (Aristizábal, Giraldo y Ortiz, 2018).

Estos cambios también se presentaron en la educación, con Jean-Jacques Rousseau en el siglo XVIII, al plantear que los estudiantes debían ser tratados como niños y no como adultos en miniatura; y, por primera vez, se los vio como seres humanos, a quienes el maestro debía ayudar a desarrollar su personalidad individual. Pero solo fue hasta el siglo XIX (comienzos de la edad contemporánea) cuando los seguidores de Rousseau llevaron la teoría a la práctica, teniendo su mayor auge en las dos primeras décadas del siglo XX, dando como origen, el modelo pedagógico constructivista (Reyes, 2004).

El principal exponente del modelo pedagógico constructivista es Jean Piaget, quien plantea que el maestro es el generador y motivador del desarrollo del aprendizaje autónomo de sus educandos (Roque, Valdivia, García y Zagalaz, 2018); para lograrlo, debe conocer los problemas de aprendizaje que tienen sus estudiantes, así como la mejor forma de hacer que ellos aprendan, por medio de la 'enseñanza indirecta' y, promoviendo siempre el respeto, cariño y confianza.

Jerónimo Bruner, exponente del constructivismo en el siglo XX, manifiesta que el docente no

debe enfocarse en transmitir información, sino en generar un proceso de aprender a aprender en sus educandos, por medio de la solución de problemas, dejando que sean ellos quienes piensen, analicen y elaboren sus propios modelos (Aparicio y Ostos, 2018); en otras palabras, el maestro debe dejar a sus estudiantes, utilizar su propia cabeza.

4. Didácticas activas contemporáneas vs. Clase expositiva tradicional

Al ser un requerimiento constante por parte de los directivos de diversas universidades el cambiar la clase expositiva tradicional por una didáctica activa contemporánea, es necesario saber cuáles son las didácticas más aplicadas al interior del aula de clases, así como las principales diferencias y similitudes que existen entre éstas y la clase expositiva; para ello se recurrió a diversos autores que han investigado y aplicado las didácticas activas al interior del aula de clases, cuya información recopilada se menciona a continuación:

Con base en los roles que deben cumplir tanto el docente como los estudiantes al interior de las didácticas activas contemporáneas, Jerónimo Bruner encontró que, en muy pocos modelos pedagógicos el educando es quien descubre y construye conocimiento, concluyendo que los únicos modelos que cumplen con los principios mencionados, son: ABP, Seminario de Investigación o Seminario Alemán, Enseñanza Basada en Evidencias, Método de Proyectos, Método Tutorial, Casos de Estudio, Enseñanza Personalizada, Simulación y Juegos (Restrepo, 2005).

Pero, antes de juzgar a las didácticas activas contemporáneas como buenas o malas, es necesario conocerlas e incluso compararlas con la clase expositiva tradicional, como se hace enseguida:

4.1 Aprendizaje Basado en Problemas vs. Clase Expositiva Tradicional

En el ABP, el docente plantea un problema a sus estudiantes; ellos, con base en sus conocimientos previos, determinan qué aprendizajes nuevos necesitan consultar, investigar, comprender y asimilar para resolver

el desafío planteado (Morales, 2018). Cabe resaltar que la meta del ABP no es el resolver un problema, sino que éste sea utilizado para que el estudiante identifique qué temas necesita aprender; por tanto, el problema planteado solo sirve como un medio para generar la motivación del estudiante por aprender y realizar un proceso de metacognición.

Además, en el ABP el estudiante es el eje principal de la metodología de enseñanza y no el docente, como en la educación tradicional; para comprender mejor las diferencias existentes entre estas dos pedagogías, se analiza cada uno de los elementos involucrados en la enseñanza, por medio de un paralelo entre el ABP y la clase expositiva tradicional:

Tabla 1

Cuadro comparativo de la enseñanza tradicional y el ABP

Comparación de los elementos de la enseñanza tradicional y el ABP		
Elemento de enseñanza	Educación tradicional Clase Expositiva	Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)
Ambiente de aprendizaje	El docente es responsable de preparar el ambiente de aprendizaje.	El grupo de estudiantes determina el ambiente de trabajo y éste puede o no ser orientado por el docente.
Forma de aprender	Los estudiantes escriben en sus cuadernos lo explicado por el docente y de ahí memorizan esos contenidos, para repetirlos en una prueba o examen.	Los estudiantes participan de manera individual y grupal en la solución de un problema, investigando, consultando, proponiendo hipótesis y aprendiendo en el camino los conceptos del tema (Gómez, Rivas, Rivas, Romero y Barjola, 2009).
Lugar de aprendizaje	El aprendizaje se realiza al interior de un aula de clases, cumpliendo con un horario de entrada y salida.	El proceso de aprendizaje se realiza fuera y/o dentro del aula de clases; no está sujeto a una hora de inicio o fin.
Material y temas de aprendizaje	El docente es responsable de preparar el material y los temas de aprendizaje.	El grupo de trabajo determina los temas a aprender y con base en ello, el material a emplear; el docente puede o no orientar este proceso.
Secuencia en los temas a aprender	El docente determina la secuencia de los temas	Los estudiantes determinan la secuencia de aprendizaje según las necesidades de resolver el problema; el docente puede o no orientar este proceso (Dueñas, 2001), pero ellos cumplen con los objetivos de aprendizaje de la asignatura.
Enfoque de la enseñanza	El contexto de la enseñanza está centralizado en el docente.	El contexto de la enseñanza está centralizado en el estudiante y su grupo de trabajo.
Ente de autoridad	El docente ejerce autoridad al interior del aula de clases.	El docente cambia su rol autoritario, fomentando el trabajo responsable en sus estudiantes.
Rol del docente y del educando.	El docente es el eje central del proceso de enseñanza y el estudiante asume un rol pasivo y poco participativo.	El estudiante pasa de ser un ente pasivo en su proceso de aprendizaje, a uno activo y, está motivado por participar y opinar (Gómez et al., 2009); el docente pasa a un segundo término.

Grupos de trabajo.	de	El docente trabaja con el curso de manera conjunta, sin importar el número de estudiantes, aunque puede subdividirlo para el desarrollo de algunas actividades.	Los grupos de trabajo oscilan entre 3 y 6 integrantes, aunque lo ideal es un grupo de 4 estudiantes, y no hay límites en el número de grupos con los que se trabaje; estos son constantes a lo largo del periodo académico.
Momento en que se trabaja en la solución de problemas y ejercicios		Después de que el docente ha presentado su material de trabajo y realizado una explicación previa de los temas.	Antes de presentar el material de trabajo
Responsabilidad del aprendizaje		El docente es el responsable del aprendizaje de sus estudiantes	El estudiante es responsable de su propio aprendizaje y del de su grupo de trabajo.
Los errores o equivocaciones		El docente penaliza con una mala calificación los errores o equivocaciones de los estudiantes.	Los errores o equivocaciones son utilizados como oportunidades de aprendizaje y no son castigados; por el contrario, se los valora en el proceso de autoaprendizaje; por tal motivo, los estudiantes no tienen temor de equivocarse.
Evaluación		El docente determina los parámetros y métodos a evaluar	El estudiante es un autoevaluador de su trabajo y el de su grupo, siempre de forma autocrítica (Dueñas, 2001).
Momento de evaluación	de	La evaluación, generalmente, se hace al final de cada corte académico o periodo, a criterio del docente (Gómez et al., 2009).	El proceso de evaluación es continuo.

Fuente: Legarda (2021).

4.2 Seminario de Investigación

Esta metodología de investigación tiene sus orígenes en la antigua Grecia, pero su mayor auge se dio en la universidad alemana; de ahí que, muchos investigadores y pedagogos lo denominen 'Seminario Alemán' (González, 2018).

En esencia, el Seminario de Investigación se enfoca en formar a los futuros investigadores en generar algo más que ciencia o conocimiento (Ordóñez, 2005); para ello, el docente a cargo de la asignatura, selecciona los temas a trabajar y el número de integrantes máximo que debe tener cada grupo de estudiantes, pero son ellos mismos quienes escogen a sus compañeros.

El docente asigna un tema diferente a cada grupo, quienes consultarán todo lo referente al mismo; para ello, pueden solicitar bibliografía a su docente o ser ellos quienes decidan sus fuentes de búsqueda, así como las fuentes de consulta. Al final del proceso investigativo, el grupo expondrá sus resultados ante sus compañeros de curso y docente, para con ello alimentar su trabajo y ampliar las conclusiones obtenidas al interior del grupo (Molina, 2017).

Lo ideal es que cada socialización suscite una discusión y reflexión al interior del grupo y, más aún del curso; con base en ello, el grupo en general crea una teoría o conclusión grupal sobre el tema planteado por el docente; para ello es recomendado que se realice un acta a la sesión (García, Paca, Arista, Valdez y Gómez, 2018).

Las principales ventajas del método investigativo son que, los estudiantes aprenden, por un lado, cómo consultar e investigar y cómo recurrir a fuentes bibliográficas; por otro lado, se involucran en el proceso y desarrollan competencias blandas como: aprender a generar discusiones, hablar en público, responsabilidad individual y grupal (Molina, 2017).

Pero su desventaja está en que no se emplea en asignaturas donde se fundamenta el aprendizaje de conocimientos; además, necesita un amplio recurso bibliográfico y, especialmente, la madurez de los educandos para asumir con responsabilidad el proceso investigativo. El docente que aplica esta metodología requiere invertir mucho tiempo en la preparación, porque no es un proceso que se deba tomar a la ligera (Tabares y Londoño, 2000).

Con base en los anteriores conceptos del Seminario de Investigación, se realiza un paralelo entre éste y la clase tipo expositiva tradicional, como se indica en la Tabla 2.

Tabla 2

Cuadro comparativo: clase tipo expositiva tradicional y seminario de investigación

Comparación de los elementos del Seminario de Investigación y la clase expositiva tradicional		
Elemento de enseñanza	Seminario de investigación o Alemán	Educación tradicional
Enfoque de enseñanza	El Seminario Investigativo se enfoca en formar a los futuros investigadores más que en generar ciencia o conocimiento (Ordóñez, 2005).	El contexto de la enseñanza está centralizado en el docente.
Material y temas de aprendizaje	El docente a cargo de la asignatura selecciona los temas a trabajar así como los autores y/o investigadores previos en quienes sustentar el trabajo (Tabares y Londoño, 2000).	El docente es responsable de preparar el material y temas de aprendizaje.
Función del moderador en cada grupo de trabajo	Cada grupo de trabajo debe tener un responsable, quien será el moderador de las socializaciones y elaborará un acta general de cada sección, que será presentada en la siguiente clase.	En la clase tradicional es el docente quien cumple todas las funciones, porque es él quien dirige el trabajo en clase.
Secuencia de los temas de enseñanza	El docente determina el orden y los temas a consultar y socializar por sus estudiantes.	El docente determina la secuencia de los temas.
Rol del estudiante	En el método investigativo el educando aprende a consultar e investigar.	El estudiante asume un rol pasivo y poco participativo.
Rol del docente	El docente plantea los temas a cada grupo, da la bibliografía y qué autores se debe consultar; además, es el mediador en cada socialización.	El docente es el eje central del proceso de enseñanza
Momento en el que se trabaja en la solución de problemas y ejercicios	En el seminario de investigación no se hace ejercicios o problemas; tan solo se plantea la socialización de temas consultados por los estudiantes.	Después de que el docente ha presentado su material de trabajo y realizado una explicación previa de los temas.
Responsabilidad del aprendizaje	Estudiantes y docente son responsables del aprendizaje.	El docente es el responsable del aprendizaje de sus estudiantes
Evaluación	El docente determina los parámetros de evaluación.	El docente determina los parámetros y métodos a evaluar.
Momento de evaluación	El docente evalúa el aprendizaje adquirido por sus estudiantes al finalizar cada socialización (Cantabrana, Sánchez, Baamonde e Hidalgo, 2020).	La evaluación generalmente se hace al final de cada corte académico o periodo, a criterio del docente.

Fuente: Legarda (2021).

4.3 Enseñanza basada en evidencias

Se originó en el campo de la salud, en los programas de medicina y enfermería, cuando a partir de un caso clínico los estudiantes planteaban el tratamiento para el paciente, los factores que causaron la enfermedad y sus consecuencias; por tanto, la enseñanza basada en evidencias fomenta el pensamiento crítico-reflexivo (Eterovic y Stieповich, 2010).

Con los excelentes resultados obtenidos con la Enseñanza Basada en Evidencias, algunos pedagogos avanzaron un paso más, planteando la Renovación de la Enseñanza Universitaria Basada en Evidencias (REUBE) aplicada en las matemáticas y ciencias experimentales, como expresan Becerra, Gras, Hernández, Montoya, Osorio y Sancho, (2012): "la estrategia REUBE se basa en la recolección de evidencias puntuales sobre disfunciones observadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un profesor" (p. 62).

En la REUBE se recopila la información cuantitativa y cualitativa al final de un periodo académico; con ella, tanto docente como estudiantes establecen un plan de intervención que se implementa en el corte o semestre siguiente, con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el siguiente periodo académico; el plan elaborado se evaluará constantemente tanto por uno como por otros (Becerra et al., 2012).

Desde otro punto de vista, en una investigación que aplica enseñanza basada en evidencias, el docente debe utilizar estándares de evaluación que sean fiables con una muestra de estudiantes representativa, para poder realizar una generalización del caso y, por ende, los resultados finales deben ser analizados y comprobados por un especialista en el campo de la investigación pedagógica (Volpato, Larcher, Quina y Trevisan, 2018).

Con la enseñanza basada en evidencias, la principal desventaja es que los docentes deben jugar a prueba y error, analizando qué estrategias y/o didácticas de enseñanza funcionaron y, según ello, determinar si son aplicadas o no con el siguiente grupo de estudiantes (Romero, 2017). La mayor ventaja de este método es el hecho de hacer que los docentes que han empleado una estrategia y/o didáctica con diversos grupos de estudiantes a lo largo de varios años, en ocasiones tengan una opinión subjetiva y muy propia de la eficacia de su metodología, sin aceptar que la misma puede mejorar (Becerra et al., 2012).

Con base en los anteriores conceptos de enseñanza basada en evidencias, se realiza un paralelo entre ésta y la clase expositiva tradicional:

Tabla 3*Cuadro comparativo de enseñanza basada en evidencias y la clase expositiva tradicional*

Comparación de los elementos de la enseñanza basada en evidencias y la clase expositiva tradicional			
Elemento de enseñanza	de	Enseñanza basada en evidencias	Educación tradicional Clase Expositiva
Enfoque de enseñanza	de	Al final del periodo académico, los estudiantes determinan si la metodología empleada por su docente facilitó o no el aprendizaje y, con base en ello, el docente decide si la emplea o no con el siguiente grupo de estudiantes (Medina y Medina, 2018)	El contexto de la enseñanza está centralizado en el docente y toma decisiones según su criterio personal
Material y temas de aprendizaje		El docente determina los temas a enseñar, el orden de los mismos y la metodología a impartir	El docente es responsable de preparar el material y temas de aprendizaje
Rol del estudiante	del	Al final del periodo académico, el estudiante evalúa la estrategia utilizada por el docente para facilitar el aprendizaje	El estudiante asume un rol pasivo y poco participativo
Rol del docente		El docente, con base en las recomendaciones y observaciones dadas por sus estudiantes, decide si continúa o no con la metodología utilizada hasta el momento en su aula de clases; además, es quien propone siempre las actividades nuevas por realizar	El docente es el eje central del proceso de enseñanza
Lugar de aprendizaje	de	El aprendizaje se realiza al interior de un aula de clases, cumpliendo con un horario de entrada y salida	El aprendizaje se realiza al interior de un aula de clases, cumpliendo con un horario de entrada y salida
Responsabilidad del aprendizaje		El docente es responsable del aprendizaje de sus estudiantes	El docente es responsable del aprendizaje de sus estudiantes
Evaluación		Al final del proceso, los estudiantes evalúan la efectividad de la metodología propuesta por el docente	El docente determina los parámetros y métodos a evaluar
Momento de evaluación	de	La evaluación se realiza al final del proceso de aprendizaje (Becerra et al., 2012)	La evaluación generalmente se hace al final de cada corte académico o periodo, a criterio del docente (Gómez et al., 2009).

Fuente: Legarda (2021).

4.4 Enseñanza basada en el Método de Proyectos

Denominada también Aprendizaje Basado en Proyectos (PBL, por sus siglas en inglés *Project Based Learning*). En esta metodología el estudiante observa su entorno o, puede ser el docente quien plantee una situación específica; en cualquiera de los dos casos, el educando debe identificar un factor a mejorar, por medio de un proyecto acorde al currículo de la asignatura (Toledo y Sánchez, 2018).

La realización del proyecto motiva al estudiante a aprender, porque trabaja con temas que le

interesan y, evalúa sus conocimientos en ambientes fuera del aula de clases; además, en la elaboración del proyecto debe realizar un proceso de aprendizaje y evaluar de forma constante los conceptos adquiridos en clases y su aplicabilidad en lo que está ejecutando y, al final, presentar un producto y socializarlo (González, Burgos, González y López, 2015).

La ventaja principal de la enseñanza basada en el método de proyectos es que no se enfoca en la solución de un problema, sino en la aplicación de los conocimientos que poseen los estudiantes en una situación determinada, en

pos de mejorar (Martí, Heydrich, Rojas y Hernández, 2010). Cabe resaltar que, en esta didáctica es más importante el resultado obtenido, que el proceso de aprendizaje desarrollado por el educando. Con base en los anteriores conceptos de enseñanza basada en el método de proyectos, se realiza un paralelo entre ésta y la clase expositiva tradicional, como indica la Tabla 4:

Tabla 4

Cuadro comparativo Aprendizaje Basado en Proyectos y clase expositiva tradicional

Comparación de los elementos de la enseñanza basada en el método de proyectos y la clase expositiva tradicional		
Elemento de enseñanza	Aprendizaje basado en proyectos	Clase expositiva tradicional
Enfoque de la metodología	El estudiante observa una situación o, ésta puede ser planteada por el docente, en la cual se determina un factor a mejorar; el estudiante analiza la situación, realizando un proyecto encaminado a mejorarla (García y Pérez, 2018)	El contexto de la enseñanza está centralizado en el docente
Lugar de aprendizaje	El estudiante aprende en el aula de clases y aplica los conocimientos adquiridos fuera de ella	El aprendizaje se realiza al interior de un aula de clases, cumpliendo con un horario de entrada y salida
Material y temas de aprendizaje	El docente determina los temas y material de aprendizaje y el estudiante los aplica en el desarrollo del proyecto	El docente es responsable de preparar el material y temas de aprendizaje
Enfoque de la enseñanza	El contexto de la enseñanza se centra en el docente, porque es quien imparte el conocimiento que después el estudiante aplica en su proyecto	El contexto de la enseñanza está centralizado en el docente
Rol del docente y del educando	Tanto docente como estudiantes tienen un rol activo; el primero, porque imparte los conocimientos en su aula de clases y el segundo, porque aplica lo aprendido en el desarrollo de su proyecto	El docente es el eje central del proceso de enseñanza y, el estudiante asume un rol pasivo y poco participativo; solo es receptivo
Responsabilidad del aprendizaje	El docente es responsable del aprendizaje de los estudiantes	El docente es el responsable del aprendizaje de sus estudiantes y estos, de aplicar lo aprendido, al interior de sus proyectos
Evaluación	El docente evalúa en clases el aprendizaje de los temas y el estudiante se autoevalúa en la aplicación de los mismos en el desarrollo del proyecto	El docente determina los parámetros y métodos a evaluar
Momento de evaluación	El docente evalúa, al finalizar el proceso de enseñanza y en la entrega del producto por parte del estudiante (González et al., 2015)	La evaluación generalmente se hace al final de cada corte académico o periodo, a criterio del docente.

Fuente: Legarda (2021).

4.5 Método tutorial

Denominado también 'Sistema Tutorial', metodología de enseñanza en la que cada estudiante es evaluado por un docente o coordinador académico, quien analiza las necesidades particulares de cada uno. Con base en ese análisis, asigna a cada estudiante a un grupo determinado, con

un tutor en especial, quien enseña, orienta, asigna tareas, consultas, lecturas y/o trabajos a los estudiantes, de acuerdo con sus necesidades de aprendizaje (García, 2019).

En el método tutorial se trabaja con grupos que no deben tener más de seis estudiantes, aunque lo ideal es que sea solo uno o dos (Tabares y Londoño, 2000) y el tiempo de asesoría, como mínimo es una sesión a la semana; entre cada sesión, el estudiante debe trabajar por su cuenta y plantear las dudas e inquietudes que ha tenido durante este tiempo al docente a cargo de la tutoría, en cada momento de encuentro; en otras palabras, el método tutorial se basa en el principio de retroalimentación.

La ventaja del Método Tutorial es que consiste en un sistema libre, donde tutor y estudiante escogen momento y lugar de encuentro; además de ser personalizado, va al ritmo de aprendizaje del educando, porque si el tutor lo ve necesario, puede retomar un tema las veces que así considere, hasta que el estudiante comprenda la temática tratada (Castrechini, Armandans, Porrúa, Codina, Aneas y Carmona, 2014).

Con base en los anteriores conceptos del método tutorial, se analiza los elementos de enseñanza entre éste y la enseñanza clase expositiva tradicional (Tabla 5).

Tabla 5

Cuadro comparativo del método tutorial y la clase tipo expositiva tradicional

Comparación de los elementos del método tutorial y la clase expositiva tradicional		
Elemento de enseñanza	Método tutorial	Educación tradicional Clase Expositiva
Ambiente de aprendizaje	Tanto tutor como estudiante(s) determinan el ambiente de aprendizaje	El docente es responsable de preparar el ambiente de aprendizaje
Lugar de aprendizaje	Tanto tutor como estudiante(s) determinan el lugar y hora de aprendizaje, que puede ser dentro o fuera del aula de clases	El aprendizaje se realiza al interior de un aula de clases, cumpliendo con un horario de entrada y salida
Material y temas de aprendizaje	Con base en un estudio, se analiza qué temas debe aprender el estudiante y los que enseñará el tutor, pero es el docente quien determina el material a emplear (Pérez, Pérez, Jiménez, Domínguez y González, 2017)	El docente es responsable de preparar el material y temas de aprendizaje
Secuencia de los temas a aprender	El docente analiza las necesidades de aprendizaje que poseen sus estudiantes y, con base en ellas, planea la secuencia de los temas a enseñar	El docente determina la secuencia de los temas, con base en el currículo o el plan de estudio
Enfoque de la enseñanza	El enfoque de la enseñanza se centra en el tutor o docente	El contexto de la enseñanza está centralizado en el docente
Rol del docente y del educando	El docente es quien determina el método de enseñanza y los temas a explicar; por tanto, el estudiante será el elemento pasivo que realiza las actividades propuestas por su tutor o docente	El docente es el eje central del proceso de enseñanza y el estudiante asume un rol pasivo y poco participativo
Momento en que se trabaja en la solución de problemas y ejercicios	El docente plantea la solución de problemas y ejercicios a los estudiantes durante la clase e, igualmente, deja tareas para que el educando las realice solo	Después de que el docente ha presentado su material de trabajo y realizado una explicación previa de los temas
Responsabilidad del aprendizaje	El tutor o docente es responsable del aprendizaje de sus estudiantes	El docente es el responsable del aprendizaje de sus estudiantes
Evaluación	La evaluación la realiza el docente	El docente determina los parámetros y métodos a evaluar
Momento de evaluación	Cada evaluación la realiza el docente al finalizar el periodo académico (Bejar, 2018).	La evaluación generalmente se hace al final de cada corte académico o periodo, a criterio del docente

Fuente: Legarda (2021).

4.6 Casos de estudio

El docente selecciona textos, artículos, libros, revistas, relatos, películas, videos y/o conferencias que contengan temas alusivos a su currículo, para que los estudiantes examinen su contenido; el análisis de la información de estos elementos genera en ellos la necesidad y el interés de conocer más del tema (Wassermann, 1999), siendo las áreas de Ciencias Sociales y las de Humanidades, las de mayor facilidad para aplicar la enseñanza de este tipo, porque manejan conceptos de historia, geografía, economía, política, legislación, educación y relaciones humanas; en concreto, por ser áreas que están relacionadas con la sociedad; por tanto, generan sentimientos de rechazo o compatibilidad con el educando que está aprendiendo, aunque no se puede dejar de lado la aplicación de casos de estudio en las ciencias *exactas* (Yacuzzi, 2005).

Por otro lado, la definición que plantea Yin (1994), es que "el estudio de caso trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales; y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia" (p. 13); esto es, los educandos indagan e investigan, más allá de lo que su docente les proporciona.

Con base en los conceptos anteriores de la enseñanza por medio de casos de estudio, se realiza un paralelo entre éste y la clase expositiva tradicional. (Tabla 6).

Tabla 6

Cuadro comparativo de casos de estudio y clase expositiva tradicional

Comparación de los elementos de la enseñanza Casos de Estudio y Clase expositiva tradicional			
Elemento de enseñanza	de	Casos de estudio	Clase tradicional expositiva
Lugar de aprendizaje	de	El proceso de aprendizaje se realiza dentro y fuera del aula de clases	El aprendizaje se realiza al interior de un aula de clases, cumpliendo con un horario de entrada y salida
Material y temas de aprendizaje		El docente determina los temas a aprender y con base en ello selecciona el material a analizar; los estudiantes no intervienen en esta elección (Jiménez, Delgado y Campesino, 2017)	El docente es responsable de preparar el material y los temas de aprendizaje
Secuencia de los temas a aprender	en	El docente determina la secuencia de aprendizaje según las necesidades que tenga el estudiante para comprender un tema	El docente determina la secuencia de los temas
Enfoque de enseñanza	la	El contexto de la enseñanza está centralizado en el docente y, fundamentalmente, en el estudiante	El contexto de la enseñanza está centralizado en el docente
Grupos de trabajo	de	El docente es quien determina si el trabajo se realiza de forma individual o en grupos de máximo cuatro integrantes	El docente trabaja con el curso de manera conjunta, sin importar el número de estudiantes, aunque puede subdividirlo para el desarrollo de algunas actividades
Rol del docente y del educando		Tanto docente como estudiantes toman un enfoque activo en el proceso de aprendizaje	El docente es el eje central del proceso de enseñanza y el estudiante asume un rol pasivo y poco participativo, solo receptivo (Ylarri, 2012)
Momento en que se trabaja en la solución de problemas y ejercicios	en	Después de presentar y analizar el material de trabajo	Después de que el docente ha presentado su material de trabajo y realizado una explicación previa de los temas

Responsabilidad del aprendizaje	Tanto estudiantes como docente son responsables del aprendizaje	El docente es el responsable del aprendizaje de sus estudiantes
Evaluación	El docente y los estudiantes son evaluadores del aprendizaje	El docente determina los parámetros y métodos a evaluar
Momento de evaluación	El proceso de evaluación se realiza de forma continua por parte del estudiante y el docente realiza una prueba al finalizar el periodo académico (Yacuzzi, 2005).	La evaluación se hace, generalmente, al final de cada corte académico o periodo, a criterio del docente (Gómez et al., 2009).

Fuente: Legarda (2021).

4.7 Enseñanza personalizada

También denominado 'Aprendizaje Individualizado', se caracteriza porque el enfoque educativo no es igual para todos los estudiantes, debido a que el docente no realiza la misma explicación para todos ellos, sino que orienta a cada uno en su aprendizaje, enfocándolo en las habilidades, fortalezas, destrezas, intereses y necesidades de cada uno (Calderero, Aguirre y Castellanos, 2014). Desde el punto de vista del docente, la enseñanza personalizada le obliga a preparar y realizar un plan de enseñanza para cada estudiante, con base en las necesidades y fortalezas de cada uno; por tanto, los debe conocer de manera muy detallada; en algunas instituciones educativas, el docente es acompañado por un psicólogo y/o psicoorientador, quien realiza un análisis de cada estudiante para determinar sus habilidades y las áreas en las cuales tiene dificultad de aprendizaje (Carrasco, 2004).

Desde el punto de vista del educando, la enseñanza personalizada le obliga a trabajar con su docente para que, entre los dos, puedan generar un plan de acción con metas a corto, mediano y largo plazo, asumiendo una actitud responsable de su aprendizaje; además, es quien se aprende a conocer, porque va determinando cuáles son sus habilidades y fortalezas y, así mismo, cuáles son sus debilidades, e informarlas a su docente para que él tenga bases para trabajar con él (Kaufmann y Doval, 2007).

Con base en los anteriores conceptos de la enseñanza personalizada, se realiza un paralelo entre ésta y la clase tradicional tipo expositiva (Tabla 7).

Tabla 7

Cuadro comparativo de la enseñanza personalizada y el ABP

Comparación de los elementos de la enseñanza personalizada y la clase tipo expositiva tradicional		
Elemento de enseñanza	Enseñanza Personalizada	Clase expositiva
Material y temas de aprendizaje	El docente determina los temas y materiales de aprendizaje, con base en las habilidades y fortalezas de cada estudiante	El docente es responsable de preparar el material y temas de aprendizaje, en general, para todos los estudiantes
Secuencia en los temas a aprender	El docente determina la secuencia e importancia de los temas con base en las necesidades de sus educandos	El docente determina la secuencia de los temas, con base en un currículo o plan de estudios
Enfoque de la enseñanza	El contexto de la enseñanza se centra en cada estudiante de forma individual	El contexto de la enseñanza está centralizado en el docente

Grupos de trabajo	La enseñanza es individual, con cursos que tengan como máximo 20 estudiantes, siendo lo ideal 12 alumnos (Arribas e Izaskun, 2002)	El docente trabaja con el curso de manera conjunta, sin importar el número de estudiantes, aunque puede subdividirlo para el desarrollo de algunas actividades
Rol del docente y del educando	El docente pasa a tener un rol más activo en el compromiso del aprendizaje de cada uno de sus educandos; cada uno de ellos se responsabiliza de su aprendizaje	El docente es el eje central del proceso de enseñanza y el estudiante asume un rol pasivo y poco participativo
Momento en que se trabaja en la solución de problemas y ejercicios	Después de presentar el material de trabajo	Después de que el docente ha presentado su material de trabajo y realizado una explicación previa de los temas
Responsabilidad del aprendizaje	El docente y el estudiante son responsables del aprendizaje	El docente es el responsable del aprendizaje de sus estudiantes
Evaluación	El docente evalúa lo aprendido por el estudiante; además, establecen en conjunto, metas a corto, mediano y largo plazo	El docente determina los parámetros y métodos a evaluar
Momento de evaluación	El proceso de autoevaluación es continuo por parte del estudiante y, al final del periodo académico el docente realiza una evaluación (Kaufmann y Doval, 2007)	La evaluación generalmente se hace al final de cada corte académico o periodo, a criterio del docente.

Fuente: Legarda (2021).

4.8 Simulación y juegos

En la simulación, los estudiantes adoptan roles e interpretan papeles para dramatizar una situación o tema acorde al currículo de la asignatura; para lograrlo, deben investigar, aprender, comprender y no memorizar, teniendo en cuenta que los nervios propios de la dramatización pueden hacer olvidar lo memorizado, pero no lo aprendido (Del Val, 2020).

En contraste, en el juego los estudiantes son ellos mismos y no deben ser alguien más, lo que les permite ser espontáneos al momento de jugar. Además, otra ventaja de aprender jugando, es que la adquisición de conocimiento deja de ser algo impuesto por el docente y son ellos quienes desean involucrarse en la actividad, olvidando la calificación y participando solo porque desean interactuar con sus compañeros (Andreu, García y Mollar, 2005).

Ambos métodos de enseñanza, la simulación y los juegos, son empleados para comprender un tema del currículo en particular, que no sea de gran complejidad, pero no pueden ser empleados para abarcar muchos temas a la vez o en diversos temas del plan de estudios, porque generan, a largo plazo, apatía en los estudiantes para participar de los mismos (Saegesser, 1991).

Con base en los anteriores conceptos de la didáctica de simulación y juegos, se realiza un paralelo entre estos y la clase expositiva tradicional (Tabla 8).

Tabla 8*Cuadro comparativo de la simulación y juegos con el ABP*

Comparación de los elementos de la simulación y juegos con la clase expositiva tradicional		
Elemento de enseñanza	Simulación y Juegos	Clase expositiva tradicional
Lugar de aprendizaje	El lugar de aprendizaje puede ser dentro o fuera del aula de clases; esto lo determina el docente	El aprendizaje se realiza al interior de un aula de clases, cumpliendo con un horario de entrada y salida
Material y temas de aprendizaje	El docente determina los temas y, los juegos y las simulaciones pueden ser planteados por el mismo o los estudiantes	El docente es responsable de preparar el material y temas de aprendizaje
Enfoque de la enseñanza	La enseñanza se centra en los estudiantes que realizan el juego o la simulación	El contexto de la enseñanza está centralizado en el docente
Grupos de trabajo	Los grupos los determina el docente, con base en las condiciones del juego y de la simulación (Alonso y Navazo, 2019).	El docente trabaja con el curso de manera conjunta, sin importar el número de estudiantes, aunque puede subdividirlo para el desarrollo de algunas actividades
Rol del docente y del educando	El estudiante, tanto en la simulación como en el juego, es un ente activo y el docente solo coordina la actividad	El docente es el eje central del proceso de enseñanza y el estudiante asume un rol pasivo y poco participativo
Responsabilidad del aprendizaje	Los estudiantes son responsables de su aprendizaje	El docente es el responsable del aprendizaje de sus estudiantes
Evaluación	El estudiante es autoevaluador y coevaluador de su trabajo y el de sus compañeros e, igualmente, el docente evalúa el desarrollo de la actividad	El docente determina los parámetros y métodos a evaluar
Momento de evaluación	El proceso de evaluación lo realiza el docente al finalizar la actividad (Andreu et al., 2005)	La evaluación generalmente se hace al final de cada corte académico o periodo, a criterio del docente.

Fuente: Legarda (2021).

5. Conclusiones

La educación ha evolucionado en la última era, a tal punto que, de manera constante se está planteando nuevas didácticas de enseñanza; pero, las mismas no puede idealizarse o incluso no se debe satanizar a la clase expositiva tradicional, porque hay que tener en cuenta que cada forma de enseñar depende de diversos factores como: el docente, la asignatura en que se emplea, el currículo, los temas a abordar, el número de estudiantes, los objetivos de aprendizaje, entre otros elementos.

Por otro lado, todas las didácticas funcionales contemporáneas plantean que los grupos de estudiantes deben ser reducidos; e incluso, idealizan que debería haber un docente por un grupo mínimo de estudiantes; pero como esto no es posible, se puede emplear didácticas en las cuales el curso se subdivide en pequeños grupos para facilitar el aprendizaje de los estudiantes y el trabajo en equipo.

Cabe resaltar que el factor en común de todas las didácticas funcionales contemporáneas es considerar al estudiante como el enfoque de la enseñanza, donde él construye su conocimiento; esto puede ser a través de la aplicación de lo aprendido en clases, con la investigación, consulta, juegos, simulaciones o desarrollo de proyectos, pero nunca memorizando lo explicado por su docente y/o contenido en un texto académico.

El punto más difícil para hacer el cambio de la didáctica de la clase expositiva a las didácticas funcionales contemporáneas está en el docente, teniendo en cuenta que él ya no es el único ente transmisor de conocimiento y que, además, la autoridad que ejercía al interior del aula, debe reducirse e incrementar el nivel de motivación hacia los estudiantes.

Referencias

- Alonso, D. y Navazo, P. (2019). Juegos y simulaciones en la educación actual. *Dialnet*, 537-548.
- Andreu, M.Á., García, M. y Mollar, M. (2005). La simulación y juego en la enseñanza - aprendizaje de lengua extranjera. *Cuadernos Cervantes*, 11, 34-38.
- Aparicio, O.Y. y Ostos, O.L. (2018). El constructivismo y el construccionismo. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 11(2), 115-120.
- Aristizábal, W.J., Giraldo, F.L. y Ortiz, F. (2018). Estrategias didácticas activas como enfoque metodológico para la formación en política. En E. Serna, *Revolución en la Formación y la Capacitación para el Siglo XXI* (pp. 544-548). Editorial Instituto Antioqueño de Investigación.
- Arribas, S. e Izaskun, L. (2002). El modelo de enseñanza personalizada (MEP) como promotor de hábitos saludables. *DIALNET*, 34(1), 69-84.
- Becerra, C., Gras, A., Hernández, C., Montoya, J., Osorio, L.A. y Sancho, T. (2012). Renovación de la Enseñanza Universitaria Basada en Evidencias (REUBE) - Una metodología de acción flexible. *Perfiles Educativos*, 34(135), 62-77.
- Bejar, L.H. (2018). La tutoría como instrumento esencial para el desarrollo personal, comunitario, social y el aprendizaje intelectual de los/as estudiantes de nivel superior, de manera integrada e integradora a la vida. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 52-58.
- Calderero, J.F., Aguirre, A.M. y Castellanos, A. (2014). Una nueva aproximación al concepto de educación. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 4-178.
- Cantabrana, B., Sánchez, M., Baamonde, A. e Hidalgo, A. (2020). Aceptación de actividades de fomento de la investigación en estudiantes de Grado en Medicina. *Educación Médica*, 21, 142-144.
- Carrasco, J.B. (2004). *Una didáctica para hoy, cómo enseñar mejor*. Ediciones Rialp, S.A.
- Castrechini, A., Armandans, I., Porrúa, C., Codina, N., Aneas, M.A. y Carmona, M. (2014). ¿Cómo asegurar un buen feedback en el proceso tutorial?, Propuesta de un instrumento de técnicas y estrategias recomendadas. *CIDUI*, 2-10.
- De Amézola, G.Á. (Coord.). (2020). ¿Qué cambió realmente en las aulas con las reformas? En G.Á. De Amézola, *Enseñar Historia: Temas y problemas - Libros de Cátedra* (pp. 53-66). EDULP Editorial de la UNLP Universidad Nacional de La Plata.
- Del Val, J.A. (2020). *Desarrollo de simulaciones y juegos serios de planificaciones de proyectos. App Web*. Universidad de Valladolid.
- Dueñas, V.H. (2001). Aprendizaje Basado en Problemas como enfoque pedagógico en la educación en Salud. *Colombia Médica*, 189-196.
- Eterovic, C. y Stiepovich, J. (2010). Enfermería basada en la evidencia y formación profesional. *Ciencia y Enfermería*, 9-14.
- Fuentes, C., Sabido, J. y Miquel, J. (2019). El desarrollo de la competencia social y ciudadana y la utilización de metodologías didácticas activas en las aulas de secundaria. *REIFOP: Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(22).
- García, N., Paca, N., Arista, S., Valdez, B. y Gómez, I. (2018). Investigación formativa en el desarrollo de habilidades comunicativas e investigativas. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 20(1), 128-136. 10.18271/ria.2018.336
- García, J. y Pérez, J.E. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: método para el diseño de actividades. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (10), 74-86.

- García, J.L. (2019). La tutoría universitaria como práctica docente: fundamentos y métodos para el desarrollo de planes de acción tutorial en la universidad. *Pro-Posições*, 30, 3-27.
- Gómez, F., Rivas, I., Rivas, M., Romero, F. y Barjola, P. (2009). Aplicación interdisciplinar del aprendizaje basado en problemas (ABP) en ciencias de la salud: una herramienta útil para el desarrollo de competencias profesionales. *Docencia universitaria*, (4), 2-19.
- González, V. (2018). El seminario como vía efectiva para el logro de habilidades investigativas en el estudiante universitario. *Revista Atlante: Cuadernos de educación y desarrollo*, 125-136.
- González, M., Burgos, E., González, E. y López, N. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos*. Instituto de Formación Docente Paysandú.
- Hurtado, G.E. (2015). Efecto de las estrategias didácticas activas en las actitudes hacia la química y su interacción con el estilo cognitivo. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 11(2), 245-259.
- Jiménez, V., Delgado, C. y Campesino, A. (2017). Desregulación urbanística del suelo rústico en España. Cantabria y Extremadura como casos de estudio. *Revista de geografía Norte Grande*, 73-92.
- Kaufmann, C. y Doval, D. (2007). *Paternalismos pedagógicos. Las políticas educativas y los libros durante la dictadura* (2.ª ed.). Laborde Editor.
- Lacuesta, R. y Catalán, C. (2003). Aprendizaje Basado en Problemas: una experiencia interdisciplinar en Ingeniería Técnica en Informática de Gestión. *Métodos pedagógicos innovadores: X Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática*, 305-311.
- Legarda, N. (2021). *Diseño de una Didáctica Funcional Contemporánea de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) – interdisciplinar, aplicada a un Semestre del Programa de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Mariana* (Trabajo sin publicar). UNIMAR.
- Martí, J.A., Heydrich, M., Rojas, M. y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 11-21.
- Medina, M.L. y Medina, M.G. (2018). Diagnóstico situacional para el ejercicio de medicina basada en evidencias en residentes de pediatría de un hospital escuela. *Investigación en Educación médica*, 64-74.
- Molina, A. (2017). Conocimiento y pedagogía. *Revista de la Facultad de Ciencias*, 6(2), 11-19.
- Morales, P. (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante? *REIFOP: Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 91-108.
- Ordóñez, A. (2005). *Notaciones sobre el Seminario Investigativo* (2.ª ed.). Fundación Cultural Javeriana.
- Ortiz, A. (2013). *Modelos Pedagógicos y Teorías del aprendizaje*. Editoriales de la U.
- Pérez, Y., Pérez, N., Jiménez, B., Domínguez, A.I. y González, Z. (2017). *Elaboración de sistemas tutoriales para apoyar la enseñanza del Proceso de Atención de Enfermería*. Universidad de Ciencias Médicas de Managua.
- Quevedo, E.G. y Zapatera, A. (2018). *Metodologías didácticas activas para la enseñanza de las funciones en Educación Secundaria*. Universitat Politècnica de València.
- Restrepo, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Sistema de Información Científica Redalyc - Red de Revistas Científicas*, 9-19.
- Reyes, E. (2004). Didácticas Activas. En M. De Zubiría Samper, *Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas* (pp. 87-118). Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.

- Romero, M. (2017). El aprendizaje por indagación: ¿existen suficientes evidencias sobre sus beneficios en la enseñanza de las ciencias? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14(2), 286-299.
- Roque, Y., Valdivia, P.Á., García, S.A. y Zagalaz, M.L. (2018). Metacognición y aprendizaje autónomo en la Educación Superior. *Educación Médica Superior*, 293-302.
- Saegesser, F. (1991). *Los juegos de simulación en la escuela. Manual para la construcción y utilización de juegos y ejercicios de simulación en la escuela*. Editorial Visor Distribuciones S.A.
- Tabares, J. y Londoño, B. (2000). Propuesta para innovar en unas metodologías de enseñanza universitaria. *Educación y Pedagogía*, 49-65.
- Toledo, P. y Sánchez, J.M. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia universitaria. *Profesorado: Revista de Curriculum y formación del profesorado*, 471-492.
- Volpato, M.P., Larcher, M.H., Quina, M.J. y Trevisan, J.T. (2018). Percepción de estudiantes de enfermería sobre el aprendizaje basado en evidencias. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 20(1).
- Wassermann, S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Amorrortu Editores.
- Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación. *Econstor*, 1-37.
- Ylarri, J.S. (2012). La clase expositiva sigue teniendo algo que decir: no siempre es conveniente el método de casos. *Revista sobre enseñanza del derecho*, (20), 219-243.
- Yin, R.K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications.

Contribución:

Nancy Cristina Legarda López: Investigadora principal, analista de los resultados investigativos, redactora de trabajo investigativo y artículo.

Guía didáctica para el aprendizaje del acordeón diatónico de tres hileras de botones a través de canciones infantiles

Jorge Luis Cuello-Maure¹, José Reimundo Méndez-Fonseca²,
Jorge Enrique Ferreira-Sarmiento³

Cómo citar este artículo / To reference this article

/ Para citar este artículo: Cuello-Maure, J. L., Méndez-Fonseca, J. R. y Ferreira-Sarmiento, J. E.. (2014). Guía didáctica para el aprendizaje del acordeón diatónico de tres hileras de botones a través de canciones infantiles. *Revista UNIMAR*, 39(2), 286-308. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-2-art14>

Fecha de recepción: 02 de febrero de 2021

Fecha de revisión: 15 de abril de 2021

Fecha de aprobación: 26 de julio de 2021

Resumen

La investigación tuvo como objetivo, proponer el aprendizaje del acordeón diatónico a través de canciones infantiles en los niños de cuarto grado de la Anexa N° 3 del colegio Rafael Valle Meza de Valledupar, Cesar. Se ubicó en el paradigma cualitativo, con la metodología en la Investigación Acción Pedagógica que se desarrolló en tres fases: la deconstrucción, construcción y reconstrucción de la práctica. La unidad de trabajo estuvo constituida por doce estudiantes del grado cuarto. Los resultados indicaron que el empleo de la guía didáctica facilitó en ellos el aprendizaje de los aspectos cognitivos en torno al acordeón, como leer el lenguaje musical, adquirir las competencias cognitivas y desarrollar la percepción auditiva. Se concluyó que la implementación de la guía didáctica les permitió el aprendizaje del acordeón diatónico de manera sistemática y organizada, manteniendo la postura correcta, para que la música fluya con mayor facilidad.

Palabras clave: Musicología; aprendizaje; guía; difusión de la cultura; valor cultural; educación musical.



Artículo resultado de la investigación titulada: *Guía didáctica para el aprendizaje del acordeón diatónico de tres hileras de botones a través de canciones infantiles*, desarrollada desde el 30 de marzo de 2020 hasta el 10 de diciembre de 2020 en Valledupar, municipio del Cesar, Colombia.

¹Magíster en Pedagogía; Licenciado en Arte Folklore y Cultura. Docente coordinador en el área artística en la fundación FUNDINAJ. Docente de música (acordeón) de la Casa de la Cultura de la ciudad de Valledupar. Docente de música y coordinador del Conjunto Vallenato de Bienestar Institucional de la Universidad de Santander UDES, Valledupar, Colombia. E-mail: jorgecuellomaure@outlook.com

²Magíster en Pedagogía; Licenciado en Educación Musical; Especialista en Didáctica del Arte. Docente en Artística-Música en el colegio Rafael Valle Meza, Valledupar. Docente catedrático de la facultad de Bellas Artes de la Universidad Popular del Cesar, Valledupar, Colombia. E-mail: josemendez@unicesar.edu.co

³Magíster en Música; Licenciado en Música. Docente Universidad Popular del Cesar. Docente Tutor Maestría en Pedagogía, Universidad Mariana, Valledupar, Colombia. E-mail: Jorgeferreira@unicesar.edu.com

Didactic guide for learning the diatonic accordion with three rows of buttons through children's songs

Abstract

The objective of the research was to propose the learning of the diatonic accordion through nursery rhymes in fourth-grade children of the Annex No. 3 of the Rafael Valle Meza school in Valledupar, Cesar. It was located in the qualitative paradigm, with a Pedagogical Action Research methodology which was developed in three phases: deconstruction, construction and reconstruction of the practice. The work unit consisted of twelve students of fourth grade. The results indicated that the use of the didactic guide facilitated them to learn the cognitive aspects of the accordion, such as reading the musical language, acquiring cognitive competencies, and developing auditory perception. It was concluded that the implementation of the didactic guide allowed them to learn the diatonic accordion in a systematic and organized way, maintaining the correct posture, so that the music flows more easily.

Keywords: Musicology; learning; guide; cultural diffusion; cultural value; musical education.

Guia didático para aprender o acordeão diatônico com três filas de botões através de canções infantis

Resumo

O objetivo da pesquisa foi propor a aprendizagem da sanfona diatônica por meio de cantigas infantis em crianças da quarta série do Anexo nº 3 da escola Rafael Valle Meza em Valledupar, Cesar. Localizou-se no paradigma qualitativo, com uma metodologia de Pesquisa-Ação Pedagógica que se desenvolveu em três fases: desconstrução, construção e reconstrução da prática. A unidade de trabalho era composta por doze alunos da 4ª série. Os resultados indicaram que a utilização do guia didático facilitou o aprendizado de aspectos cognitivos da sanfona, como leitura da linguagem musical, aquisição de competências cognitivas e desenvolvimento da percepção auditiva. Concluiu-se que a implementação do guia didático permitiu que aprendessem a sanfona diatônica de forma sistemática e organizada, mantendo a postura correta, para que a música fluísse com mais facilidade.

Palavras-chave: Musicologia; aprendizagem; guia; difusão da cultura; valor cultural; educação musical.

1. Introducción

La música es ese sentir que se entiende, aunque no haya nada figurativo en ella; subjetivamente, parece que la música comunica emociones de manera no mediada, sin referencias, sin símbolos ni convenciones, aunque actualmente el término más aceptado es el de fenómeno universal, porque forma parte de todas las culturas. Su importancia es reconocida en todas las civilizaciones; por ello, grandes pensadores como Aristóteles, planteaban que la música expresa los movimientos del alma; sin duda alguna, la música se encuentra en todas partes (Castro, 2019).

Ahora bien, la educación musical, para Hemsy (2002), comprende “todo lo que rodea los procesos de enseñanza y aprendizaje con respecto al ámbito de la música: el sistema educativo, los programas educativos, los métodos de enseñanza, las instituciones, los responsables, maestros y pedagogos” (p. 58). En otras palabras, la educación musical puede referirse a ámbitos y enseñanzas muy distintos; entre otros, los relacionados con la música en la educación obligatoria, la música en academias o la música en instituciones especializadas, como es el caso del conservatorio.

Sin embargo, según Hemsy (2002), a pesar del compromiso que se tiene, se ha descuidado la educación musical frente al hombre y a su cultura; por estos tiempos es imprescindible que el educador entienda las inquietudes de sus estudiantes; hay que tener claridad de la importancia de la educación musical, para preservar la cultura, afirma la autora: “Cumplir con naturalidad y sin temores ese destino, en la medida de las propias potencialidades, debería ser la meta común a todos los maestros” (p. 59).

En este sentido, hay que prestar atención sobre la urgencia de incluir la música en la escuela; los docentes deben tener una actitud adecuada para abordar desde los contextos y su cultura, experiencias que fomenten la educación musical que les es propia a los estudiantes. Para Arriaga (2004), la educación musical en la actualidad plantea el aprendizaje de la música a través de la experiencia directa, la

práctica instrumental y vocal, fomentando la participación activa y la creatividad. Gracias al aprendizaje de instrumentos musicales, el estudiante se relaciona con la vida y el entorno donde se desenvuelve de mejor manera, evidenciando todos los beneficios de aprender música en la escuela.

Esta necesidad de incluir la música vallenata en la escuela es un tema que preocupa, ante lo cual la UNESCO, en alianza con el Ministerio de Cultura (2013), en su Plan Especial de Salvaguardia para la música vallenata tradicional del Caribe colombiano, expresa claramente la necesidad de preservar los aires de la música vallenata, tales como: la puya, el paseo, el merengue y el son, con el fin de contribuir al fortalecimiento del interés de las nuevas generaciones, por la raíz tradicional del género, su función integradora dentro de la sociedad y su labor comunicadora y crítica, con la historia y el acontecer cotidiano.

En este documento se puede leer que, salvaguardar la música vallenata tradicional representa la vida desde la contemplación de la naturaleza, pero con un nexo indiscutible con la realidad de la comunidad. Al respecto, Mejía (2001) ha comentado que, preservar la música vallenata significa apoyar la prevalencia de los “valores primordiales para la convivencia pacífica, pues ha sido un elemento potenciador de las ganas y de la alegría por vivir, dadas sus características elementales de comunicación sana y de sensibilización con los entornos y vivencias comunitarias” (p. 10). De ahí surge su importancia como expresión cultural y vitalista, que consolida a la música vallenata como un elemento determinante para la comunicación incluyente de diferentes estratos sociales, que permite generar una visión colectiva orientada hacia la tolerancia y la convivencia, en función de un desarrollo social armónico.

Desde esta realidad planteada por Mejía (2001), el aprendizaje del acordeón diatónico de tres hileras de botones en las instituciones educativas (IE), representa la oportunidad de fortalecer la cultura local y, en general, de Colombia, dado que su subsistencia cada día está más en riesgo por el carácter oral que marca su transmisión de generación en generación y, además, por el factor empírico que impregna su enseñanza. En este sentido,

Gómez (2018) expresa que la tendencia a la negación de la cultura particular o local, se evidencia en la dominación de la mente por los elementos de la modernidad y la influencia de las músicas eurocéntricas que suprimen los sonidos presentes en nuestras prácticas musicales tradicionales. De esta afirmación se puede rescatar, la necesidad de que los jóvenes y niños en edad escolar aprendan a tocar el acordeón diatónico, como un factor que promueve la preservación cultural de la música vallenata.

En este ámbito de ideas, los investigadores, al conversar con los docentes de las IE de Valledupar, han podido observar de manera asistemática que los que enseñan Educación Artística, muy poco se preocupan por la enseñanza del acordeón diatónico y ven como un hecho curioso, que muchos compositores han sido capaces de crear música, sin la habilidad de leer o escribir, por lo que han sido músicos de oído; aun cuando se les reconoce tal mérito ya que han dejado un gran legado por su talento y estilo, esto poco garantiza para la cultura vallenata, su preservación como identidad cultural.

Aunado a esto, la música vallenata tradicional, en el forjamiento de la identidad cultural del Caribe colombiano, ha sufrido un proceso de descontextualización y de arrinconamiento que la ha llevado a disminuir paulatinamente su espontaneidad, su aparición en los espacios familiares y comunitarios tradicionales y, sobre todo, su permanencia en la memoria de las nuevas generaciones de pobladores de la región. Igualmente, algunas de las funciones sociales que cumplía la música vallenata tradicional, han perdido validez y posición en la vida cotidiana, en gran parte por la divulgación de medios radiales y televisivos que fomentan culturas extranjeras, ante las cuales, las nuevas generaciones se desvían de lo tradicional y local.

En esta dirección, se hace relevante e impostergable que, en las IE de educación básica primaria, donde las edades de los estudiantes oscilan entre 5 a 10 años, los docentes hagan esfuerzos para instaurar el aprendizaje del acordeón diatónico de tres hileras; por ello se hace necesario investigar acerca de la elaboración de una guía didáctica

que facilite iniciar a los niños en su estudio. Se plantea la necesidad de centrar el aprendizaje de este importante instrumento, representante de una cultura invaluable, a través de canciones infantiles, por ser una de las mejores herramientas que contribuye de manera activa en el desarrollo integral de los niños a nivel intelectual, auditivo, lingüístico, sensorial y motriz (Alonso, 2017). Dados estos señalamientos, surge la necesidad de investigar acerca del aprendizaje del acordeón diatónico de tres hileras de botones, a través de canciones infantiles.

Los planteamientos anteriores sustentan la importancia del aprendizaje del acordeón en los estudiantes de cuarto grado de la escuela anexa N° 3 del colegio Rafael Valle Meza, ubicado en Valledupar, debido a la falta de apoyo didáctico y casi inexistente en cuanto a guías de aprendizaje instrumental que fortalezcan los procesos musicales y pedagógicos, especialmente para el aprendizaje del acordeón, instrumento altamente representativo de la cultura local y del departamento en general, siendo éste, uno de los mayores problemas que enfrentan los docentes del área de Educación artística.

Como resultado de las ideas expuestas, se formula los siguientes interrogantes: ¿Cómo proponer el aprendizaje del acordeón diatónico de tres hileras de botones a través de canciones infantiles en los niños del grado cuarto de la Anexa No. 3 del colegio Rafael Valle Meza de Valledupar, Cesar?, ¿Cómo diseñar una guía didáctica para promover el aprendizaje del acordeón?, ¿Cómo emplear una guía didáctica para promover el aprendizaje del acordeón diatónico de tres hileras a través de canciones infantiles? y, ¿Cuáles son los resultados del empleo de una guía didáctica para promover el aprendizaje del acordeón diatónico de tres hileras a través de canciones infantiles?

Para su respuesta, se elaboró los siguientes objetivos, teniendo como general, proponer el aprendizaje del acordeón diatónico de tres hileras de botones a través de una guía didáctica con canciones infantiles; y, como específicos, diseñar una guía didáctica que facilite el aprendizaje, emplear una guía didáctica basada en las habilidades básicas interpretativas y, evaluar el proceso de implementación de una guía para el aprendizaje del acordeón diatónico

de tres hileras de botones a través de canciones infantiles en los niños de cuarto grado.

Esta investigación se justifica atendiendo al objetivo principal de este proceso investigativo, lo que lo enfoca en incentivar, fortalecer y estimular aspectos musicales propios de la cultura musical en los niños, explorando las diversas maneras de poder llamar la atención de estos, a través de una guía didáctica en forma de cartilla física ilustrativa y educativa, para el aprendizaje del acordeón diatónico de tres hileras de botones, que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante canciones infantiles.

Esta guía didáctica se convierte en aporte pedagógico que facilita la labor educativa en docentes del área de educación artística, para favorecer el entorno y transmisión de conocimientos de forma más didáctica. La lectura e interpretación musical de instrumentos como el acordeón, requiere una habilidad en el estudiante viso-audio-motora, la cual, según Koppitz (citado por Fernández, 2014), es una complicada función integradora que comprende tanto la percepción como la expresión motora de la percepción y se hace cada vez más fluida a medida que se desarrolla la técnica instrumental con la implementación de una nueva metodología de aprendizaje. De esa forma se resalta la importancia que tiene tocar un instrumento musical, especialmente el acordeón diatónico de tres hileras de botones, con el fin de explorar las capacidades rítmicas y psicológicas implicadas en la lectura visual y tonal. Se realizó actividades y estrategias lúdico-pedagógicas, para determinar el nivel en el que se encuentran y así, proseguir con la implementación de la propuesta que permitirá orientar el proceso de aprendizaje.

La investigación adquiere gran relevancia en el ámbito regional, puesto que busca fortalecer la identidad cultural del departamento del Cesar a través del aprendizaje del acordeón diatónico de tres hileras de botones en los niños de cuarto grado, dado que, según Hevia y Kaluf (2005) "está en riesgo de desaparecer, producto de la influencia de otros géneros musicales foráneos" (p. 54); por esta razón se propuso el Plan Especial de Salvaguardia de la música vallenata (PES), el cual trazó un plan de acción que va encaminado a que las generaciones nacientes

puedan conocer aspectos importantes de la cultura, tales como, promover la composición de canciones vallenatas en diferentes aires o ritmos, la interpretación de los instrumentos como el acordeón, la caja y la guacharaca, con el fin de no dejar perder la tradición cultural de la región Caribe de Colombia.

Así mismo, es pertinente resaltar que la investigación se constituye en direccionar el fortalecimiento de la música tradicional vallenata, promoviendo el aprendizaje del acordeón diatónico de tres hileras de botones a través de canciones infantiles. De esta manera, se pretende dar a conocer diferentes técnicas de ejecución y digitación, como método para interpretar de manera magistral canciones tradicionales en los aires de puya, merengue, paseo y son, que hacen parte del arraigo cultural y musical donde se desarrolla el proyecto. Al emplear la guía didáctica se estimulará y fortalecerá los procesos musicales y pedagógicos en niños de 5 a 10 años, interesados en el aprendizaje del acordeón.

Por ello, las actividades constitutivas del desarrollo integral de las niñas y los niños, son asumidas como elementos que orientan el trabajo pedagógico; el juego es reflejo de la cultura, de las dinámicas sociales de una comunidad y en él, las niñas y los niños representan las construcciones y desarrollos de su vida y contexto. Por su parte, la exploración del medio es el aprendizaje de la vida y todo lo que está a su alrededor; es un proceso que incita y fundamenta el aprender a conocer y entender que lo social, lo cultural, lo físico y lo natural están en permanente interacción. El arte representa los múltiples lenguajes artísticos que trascienden la palabra, para abordar la expresión plástica y visual, la música, la expresión corporal y el juego dramático. Además, el arte para el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014a):

Posibilita integrar las experiencias de vida con lo que sucede tanto en el entorno educativo como en los otros espacios en los que transcurre la vida de las niñas y los niños. De esta manera, las experiencias artísticas se convierten en formas orgánicas y vitales de habitar el mundo y contribuyen a evidenciar, por medio de diversas formas de comunicación y expresión, la necesidad

simbólica que hace disfrutar la vida, contemplarla, transformarla y llenarla de sentido. (p. 31)

Esta propuesta investigativa surgió por la necesidad de fortalecer la identidad cultural musical vallenata con el aprendizaje del acordeón diatónico en niños entre las edades de cinco a once años, que quieren interpretar este instrumento de manera fácil y divertida, siguiendo las orientaciones pedagógicas implementadas en una guía innovadora. Es necesario incentivar y promover la iniciación musical en los niños de la IE Anexa N° 3 del colegio Rafael Valle Meza, donde la formación es integral. La institución tiene, dentro de la malla curricular, la asignatura de arte y dentro de ésta, los contenidos de enseñanza, para lo cual se implementó una guía para la iniciación musical en el acordeón diatónico de tres hileras de botones, a través de canciones infantiles.

Del mismo modo, se buscó hacer un aporte a la sociedad, a la educación, a la cultura y al folclor vallenato, con el diseño de la guía didáctica, la aplicación de diferentes técnicas de digitación y ejecución y, promover, conservar y transmitir en los educandos, la cultura vallenata que se encuentra en riesgo de extinción por la influencia de géneros musicales ajenos a las tradiciones ancestrales, contribuyendo al fortalecimiento del Plan Especial de Salvaguardia [PES], que se enfoca en un plan de acción para el rescate de tradiciones culturales de las comunidades a nivel mundial.

La investigación se justifica desde el punto de vista teórico, porque permite analizar el modo de concebir la formación en valores en las prácticas pedagógicas, como forma de construir la paz, al indagar sobre las variadas posturas teóricas que sirven de plataforma a las afirmaciones que realizan los investigadores sobre la temática de investigación; se afianza el aprendizaje colaborativo y emocional, porque se basa en la potencialización de la inteligencia emocional del estudiante, para su propio desarrollo educativo y personal. La importancia del aprendizaje colaborativo radica en el grado de influencia que tiene la interacción en el proceso cognitivo y de aprendizaje del compañero. Desde el punto de vista práctico, el estudio muestra posibles soluciones a la problemática planteada, resultando en un modelo formal con un estudio

práctico del evento investigado e impacta tanto a los estudiantes como a los docentes de la escuela sujeto de estudio; además, permite diseñar instrumentos para la recolección de los datos y posteriormente aplicarlos a la muestra del estudio; se acude a la sistematización de experiencias en el diario de campo, que permite dar respuestas al objetivo de la investigación, de diseñar una guía didáctica para el aprendizaje del acordeón.

Metodológicamente, la investigación se argumenta porque se enmarca en un diseño propio del paradigma cualitativo, en el enfoque crítico social y su método, el de la Investigación Acción Pedagógica (IAP), con la idea de sistematizar en un diario de campo las experiencias pedagógicas. Partiendo del análisis de textos que soporta, argumenta y facilita el diseño de una guía didáctica para el aprendizaje del acordeón diatónico, también se hace talleres musicales en grupos pequeños de estudiantes, impartiendo estrategias establecidas en la guía.

Entendiendo que la investigación es una condición esencial y razón de ser para toda universidad, el trabajo representa para la Universidad Mariana, la oportunidad de proyección de sus espacios investigativos hacia la sociedad, especialmente desde la Maestría en Pedagogía, porque orienta su quehacer al estudio y reflexión de problemas desde el ámbito educativo y pedagógico en los diferentes niveles educativos, posibilitando una mejor calidad educativa y un mayor impacto en las actividades de enseñanza y aprendizaje, en la efectividad del docente para continuar mejorando y perfeccionando su práctica pedagógica, en beneficio de los estudiantes, con respecto al aprendizaje del acordeón diatónico a través de canciones infantiles.

Otros aspectos relevantes en el artículo son los estudios previos y las teorías que cimentaron la investigación; por ello, se indagó sobre estudios internacionales, nacionales y locales. En el contexto mundial destacó la disertación llevado a cabo por Vázquez (2019), cuya finalidad fue la de influenciar a los educandos para que logran mejorar sus aprendizajes musicales a través de la ejecución instrumental de la flauta dulce, descubrieran su perfil vocacional en música y forjaran nuevos talentos artísticos.

El programa estuvo diseñado en dos talleres: en el marco teórico se describe la habilidad musical y el estudio básico de la flauta dulce, mientras que en el marco metodológico se plantea la investigación aplicada. La población fue de 26 estudiantes de quinto grado, sección A, aplicando un estudio dentro del enfoque cuali-cuantitativo. Este estudio es relevante para la presente investigación, dado que confirma la importancia de la educación musical, por lo que los docentes deben nutrir con suficientes estrategias y recursos didácticos sus clases, para hacerlas más efectivas. En la investigación se logró mejorar de manera significativa las habilidades musicales en mención, lo cual se traduce en una mejora en el nivel de expresión musical e integración social de los educandos dentro y fuera del aula.

En una mirada nacional, se abordó a Cendales y Sanabria (2017), cuyo propósito de estudio fue determinar qué influencia ejercen la canción infantil y el lenguaje rítmico en el desarrollo de la expresión oral de seis niños, enmarcado metodológicamente en el paradigma socio-crítico. El resultado más importante fue tener como producto, una guía didáctica 'Expresión oral y musical', que dio cuenta de la ruta de trabajo y la recopilación de los diferentes materiales musicales utilizados. Por otra parte, en un segundo momento, aludieron a cada uno de los resultados y reflexiones en torno a la influencia que tuvo cada uno de los criterios de selección sobre la expresión oral de los actores.

Este trabajo resultó determinante para el presente estudio, puesto que los llevó a los investigadores a concienciar la importancia de la música en múltiples contextos; su aplicación como herramienta puede contribuir al desarrollo del individuo en muchas de sus dimensiones y, a su vez, en la formación artística.

En el ámbito local, se encontró el estudio de Gómez (2018), quien en su investigación trabajó con la educación musical, cuya finalidad fue caracterizar las formas de transmisión del acordeón vallenato, en ámbitos formales y no formales, a partir de los testimonios de profesores y estudiantes de la escuela del Turco Gil y la Universidad Popular del Cesar, con miras a la formulación de una propuesta pedagógica para la enseñanza del acordeón vallenato en ámbitos formales. El proyecto tuvo un enfoque

de investigación etnográfico; su aporte es una propuesta pedagógica interesante de aplicar dentro del entorno académico, para la dinamización de la esencia natural de la música vallenata.

La importancia de esta investigación se dirige hacia la verificación de la posible existencia de un proceso metódico que incluye varios aspectos gramaticales como la notación, los sistemas melódicos y armónicos que permiten utilizar todo el diapason del acordeón y desarrollar la composición, la improvisación y la aplicación de armonías extendidas.

En cuanto a las teorías desarrolladas en el estudio, se abordó la Guía didáctica como campo fundamental dentro del contexto educativo, tomado desde diferentes puntos de vista; algunos, como construcción de aprendizajes; otros, como las mediaciones pedagógicas que se hace en el aula, así como las estrategias de aprendizaje y otras tantas aproximaciones. Si bien el estudio de la didáctica no es nuevo, se ha pensado y postulado frente a los procesos educativos, pero lo relevante del tema es la manera como se concibe en la actualidad; algunos teóricos lo abordan desde la ciencia, otros desde el arte o desde la filosofía; sin embargo, lo importante, es el cambio conceptual que se presenta frente a su definición.

En este sentido, la didáctica direcciona el proceso de enseñanza - aprendizaje, recurriendo a métodos, estrategias y técnicas que facilitan el desarrollo de las actividades estipuladas para la transmisión de conocimientos de diferentes áreas y ámbitos educativos, laborales y profesionales. Una guía didáctica, según Mallart (2001), es un documento que orienta el estudio, acercando a los procesos cognitivos del estudiante con las herramientas didácticas; sirve para construir intencionalmente la relación entre el que aprende y el que enseña; constituye un instrumento fundamental para la organización del trabajo y, su objetivo es recoger todas las orientaciones necesarias que le permitan al estudiante integrar los elementos didácticos para el estudio de la asignatura.

Entre los elementos del diseño de una guía didáctica se incluye toda la información necesaria para el correcto uso y manejo provechoso de los elementos y actividades que

conforman la asignatura, como también, actividades de aprendizaje y de estudio, independientes de los contenidos que complementan el curso. La guía de aprendizaje debe apoyar al estudiante a decidir qué, cómo, cuándo y con ayuda de qué, estudiar los contenidos de un curso, a fin de mejorar el aprovechamiento del tiempo disponible y maximizar el aprendizaje y su aplicación. Las características principales de una guía didáctica son:

- Brinda información del contenido y la relación que existe con el programa de estudio del espacio académico para el cual fue creada.
- Ofrece orientaciones en cuanto a la metodología y el enfoque del espacio académico.
- Da instrucciones sobre la forma de construir y desarrollar el conocimiento, las habilidades, las actitudes y valores y, las aptitudes; esto es, en su orden, el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber convivir.

Tabla 1
Elementos de una guía didáctica de aprendizaje

Elementos	Descripción
Encabezado	En él debe consignarse todos los títulos (institución educativa, área, asignatura,...), estándares de competencias, logros, número y título de la guía, responsables.
Presentación	Permite exponer el propósito general; orienta y hace consideraciones previas, útiles para la comprensión y desarrollo de los contenidos de la guía.
Metodología y Actividades a desarrollar	Representa la forma como se desarrolla la guía; presenta los contenidos, incluyendo las diferentes actividades (orientadas a motivar e introducir al aprendizaje del tema) para que el estudiante trabaje y actúe sobre los contenidos, a fin de desarrollar las competencias planteadas en los estándares y los logros.
Evaluación y Autoevaluación	Define los mecanismos mediante los cuales el estudiante será evaluado; incluye actividades de autoevaluación, cuestionarios y análisis de casos especiales.
Bibliografía	Incluye la bibliografía tanto básica como complementaria, en la cual el estudiante pueda encontrar, en caso de necesitarlo, otras explicaciones sobre lo que está estudiando

Fuente: Universidad Autónoma de Chapingo (2009).

Otro aspecto estudiado fue la educación musical, por la necesidad que ha tenido el hombre de comunicarse, utilizando para ello diferentes formas, entre las cuales está la música que, a través de la historia ha ido creando su propio lenguaje. Respecto a esta necesidad de comunicación, Carlín (1993) sostiene que:

Ante todo, la música es en sí misma un lenguaje, tanto como las palabras que conforman un idioma. Por tanto, se reconoce un grupo de sonidos como música, gracias a la manera como se han organizado o arreglado en forma única, discernible como la estrictamente musical. (p. 14)

Además de ser la música un lenguaje, catalogado como universal, favorece el desarrollo del ser humano, aspecto importante a tener en cuenta dentro del proceso de formación musical; y más aún, de aquellos cuya profesión es la formación de otros. Por ello, Fernández (2009) se une a este concepto, al plantear que "la música posibilita la formación de una personalidad armónica, y estimula todas las capacidades del individuo" (p. 1). Así mismo, Velilla (citado por Subirats, 2011), asevera que "muchos son los estudios que nos hablan sobre los beneficios de la música en el desarrollo integral de las personas, a nivel físico, mental y espiritual" (p. 24).

En consonancia con los anteriores teóricos, la

música favorece el desarrollo del ser humano, contribuyendo a la creación de una personalidad armónica; y por ello, es importante tener presentes los elementos didácticos que los futuros docentes de pedagogía infantil deben conocer, dominar y aplicar en el proceso formativo de los niños de la primera infancia.

De ahí su gran valor en la educación, ya que los sonidos transmiten y comunican ideas, permitiéndole al infante expresarse de manera libre y creativa; la música le brinda la posibilidad de moverse, explorar su cuerpo y todas sus sonoridades, no solo la voz, sino que puede incluir los sonidos corporales, así como elementos externos como los objetos sonoros y los instrumentos musicales. Es por esto que la música es fundamental en la etapa inicial, ya que brinda gran libertad en su manejo y expresión, además de otros aspectos planteados en el documento del MEN (2014b):

Abordar la expresión musical en la educación brinda la posibilidad de transmitir y preservar, a la manera de cada territorio, las usanzas, tradiciones y prácticas que conforman la historia de las comunidades, unidas por un país, posibilitándose entonces la creación de su propia historia. (p. 25)

En cuanto a la percepción auditiva, Camilleri, Lorenzi, Chaix y Gil (2016) manifiestan que:

La percepción auditiva es la representación mental del entorno sonoro inmediato. Se lleva a cabo en el cerebro y de ella deriva la interpretación y la comprensión de las sensaciones auditivas.

Esquemáticamente, el oído codifica los diferentes sonidos que llegan. El cerebro, por su parte, analiza las señales codificadas para reconstruir mentalmente la escena auditiva, de acuerdo con la experiencia previa, el estado emocional y la atención que se preste a esas señales. (párr. 1-2)

Giuliano (2013) recuerda que, desde la antigüedad se sabe que el aparato auditivo analiza y descompone los sonidos para decodificarlos en voces, música, ruidos, sonidos, entre otras cosas. La importancia de desarrollar la audición se reafirma en los lineamientos musicales, donde López et al., (2015) sostienen que:

La escucha es la educación de la atención; se produce al recibir, interpretar y comprender la información que proviene de la audición. Sin embargo, no existe una sola audición, ya que cada persona incorpora sus experiencias y su subjetividad frente al estímulo sonoro. En consecuencia, el resultado dependerá de la experiencia y la práctica particular de cada uno. La escucha activa permite así, percibir, asimilar, comprender y, en definitiva, gozar con la música. (p. 56)

La adquisición del lenguaje musical es importante, porque abre todo un mundo sonoro que, no necesariamente es ofrecido por los medios de comunicación, como dice Rose (citado por Sosa, 2014): los niños son capaces de escuchar en forma activa estas composiciones de textura musical bastante complicada, y el docente puede ayudarles a desarrollar la coordinación y el desarrollo físico, guiándolos para que expresen, a través de movimientos físicos, su captación del tiempo, la dinámica, los matices, la repetición de los temas, los contrastes musicales, la línea melódica y el estilo musical y, con el tiempo, se les puede orientar a analizar la música con mayor profundidad.

Los elementos del lenguaje musical básico son las figuras musicales, las notas, el pentagrama, las claves musicales, la métrica y la lectura rítmica y de alturas, los modos rítmicos, los matices agógicos y dinámicos, el fraseo, la estrofa, el coro, el sonido y sus cualidades, el silencio, el ruido, los elementos constitutivos de la música, la clasificación de la voz humana y de los instrumentos y los géneros musicales, entre otros. Con estos aspectos básicos, la comprensión y la posibilidad de trabajar el lenguaje son factibles dentro de la labor diaria, teniendo siempre presente que debe, como plantea el documento del MEN (2010), favorecer el sentir que construye la interacción emotiva del aprendizaje, el deseo de conocer y de expresarse en ambientes colectivos, poner en relación a los sujetos y sus contextos, ayudando a los niños a consolidar la experiencia estética, como parte del conocimiento.

El acordeón diatónico de tres hileras para Hermosa (2012), es una caja melódica que tiene tres hileras dispuestas así: la hilera exterior contiene los sonidos de la escala

correspondiente al acorde dominante Bb (Si bemol); la hilera del medio, los sonidos de la escala de la tónica Eb (Mi bemol), que define la afinación del instrumento; la hilera interior, los sonidos de la escala correspondiente al acorde subdominante Ab (La bemol).

El acordeón vallenato también ha sido desarrollado y adaptado a las necesidades de interpretación, por los constructores de la región. Villalobos (2010) dice que es así como los intérpretes disponen de instrumentos afinados en otras tonalidades, siendo los más frecuentes los acordeones en Do mayor, Re mayor, La mayor y Sol Mayor. Independientemente de la afinación del acordeón, los mapas de digitación propuestos son exactamente idénticos en cada una de las hileras que conforman el teclado melódico y que son interpretados con la mano derecha. Igual sucede para los bajos que acompañan las melodías y que se tocan con la mano izquierda. Por último, se debe tener presente que las músicas de tradición popular están en modo mayor y modo menor.

Con respecto a la canción infantil, se relaciona con canciones que las madres susurran a sus hijos para dormirlos y crear lazos familiares sociales y educativos. Según Fernández (2005) son "canciones cortas, breves y repetitivas, adecuadas para que niños y niñas puedan aprenderlas" (p. 56). Del mismo modo, Agudelo (1993) afirma que "la canción infantil es el eje del cual giran la mayor parte de las actividades de la educación musical" (p. 87). Las estructuras con intervalos, melodías y ritmos sencillos son más digeribles, agradables e interesantes para un infante.

La lúdica y la música son un vehículo educativo muy importante que fortalece la seguridad y la confianza en los niños; la aplicación debe ser enfocada en objetivos claros. Para Fernández (2005):

En el caso de la canción popular infantil, es evidente que se trata de distracción y juego, pero también de educación. Las canciones tienen un particular interés en la vida de niños y niñas, sus afectos y, sin duda, en el desarrollo de sus mentes infantiles; lo fundamental se relaciona con la ilusión y la alegría en la forma y el contenido de las canciones. Pero lo fundamental también

tiene que ver en cómo los adultos presentan al mundo y a la vida de los más pequeños y con qué intención proceden a hacerlo; esto es lo más profundo del asunto. (p. 96)

Fernández (2005) indica que la canción infantil favorece varios procesos implicados directamente en el desarrollo psicomotriz, como la atención, concentración, memoria, imitación, capacidad de anticipación y espera, esquema corporal, entre otros. Al respecto, Agudelo (1993) señala que "el éxito de la educación musical depende, en gran parte, de la calidad y riqueza de las canciones que utilicemos. Una canción alegre puede satisfacer en forma directa, las necesidades corporales, rítmicas emocionales y mentales del niño pequeño" (p. 93).

2. Metodología

El hacer investigativo del trabajo sobre el aprendizaje del acordeón diatónico de tres hileras de botones a través de canciones infantiles está inmerso en el paradigma cualitativo, para acercarse a las personas y a la situación que se está estudiando, que permite comprender, explicar e interpretar con profundidad y detalle lo que está ocurriendo. Según Pérez (1994), posee:

Un fundamento decididamente humanista para entender la realidad social de la posición idealista que resalta una concepción evolutiva y negociada del orden social. El paradigma cualitativo percibe la vida social como la creatividad compartida de los individuos. El hecho de que sea compartida determina una realidad percibida como objetiva, viva y cognoscible para todos los participantes en la interacción social. (p. 4)

A su vez, Cavarria (2006) comenta que "la investigación cualitativa en el campo de la educación es un tema de interés actual, lo que ha permitido su expansión, pero a la vez la profundización en las teorías y las metodologías que la sustentan" (p. 42). Se deduce entonces que, la IAP reconoce a más cuestiones de interés educativo-pedagógico, porque está inmersa en las prácticas profesionales educativas cotidianas. Este intercambio investigativo permite reconstruir, articular y reflexionar

sobre algunos asuntos que establecen el enfoque cualitativo de investigación y que están relacionados con los escenarios habituales donde se desarrolla el trabajo educativo.

De acuerdo con todos estos referentes, el trabajo investigativo significa, en el contexto de la investigación cualitativa, suponer el aula de clases como contexto de trabajo donde se debe atender a la reflexión y análisis de manera integral, para mirar las acciones lo más objetivamente posible y, considerar los elementos que surgen en los momentos investigativos en la cotidianidad del hecho pedagógico. Por esas razones, la selección de este enfoque de investigación está motivado por la oportunidad que ofrece para indagar sobre el aprendizaje del acordeón diatónico de tres hileras de botones a través de canciones infantiles.

Debido a la naturaleza del hacer investigativo que perfilan los investigadores según el tema de investigación, el método que marca el camino del quehacer investigativo es el de la IAP que, según Restrepo (2004), se orienta a la transformación de las prácticas educativas. La IAP aporta una forma de generar conocimiento y soluciones en realidades complejas, cuyos contextos son complejos. Dugarte (2006) expresa que su orientación sitúa a la persona y al acontecimiento en su contexto, para comprenderlo y modificarlo, tomando en cuenta todos los elementos que forman parte de él, para identificar las relaciones entre una situación puntual y el contexto, de modo que las soluciones a los acontecimientos-problema sean producidas bajo el enfoque de pensamiento complejo.

Retomando a Restrepo (2004), este tipo de investigación consta de tres fases:

La primera es la fase de deconstrucción; es un proceso que trasciende la misma crítica, que va más allá de un autoexamen de la práctica, para entrar en diálogos más amplios, con componentes que explican la razón de ser de las tensiones que la práctica enfrenta. La segunda es la reconstrucción de la práctica; la propuesta de una práctica alternativa más efectiva y, la tercera tiene que ver con la validación de la efectividad de la práctica alternativa o reconstruida; es

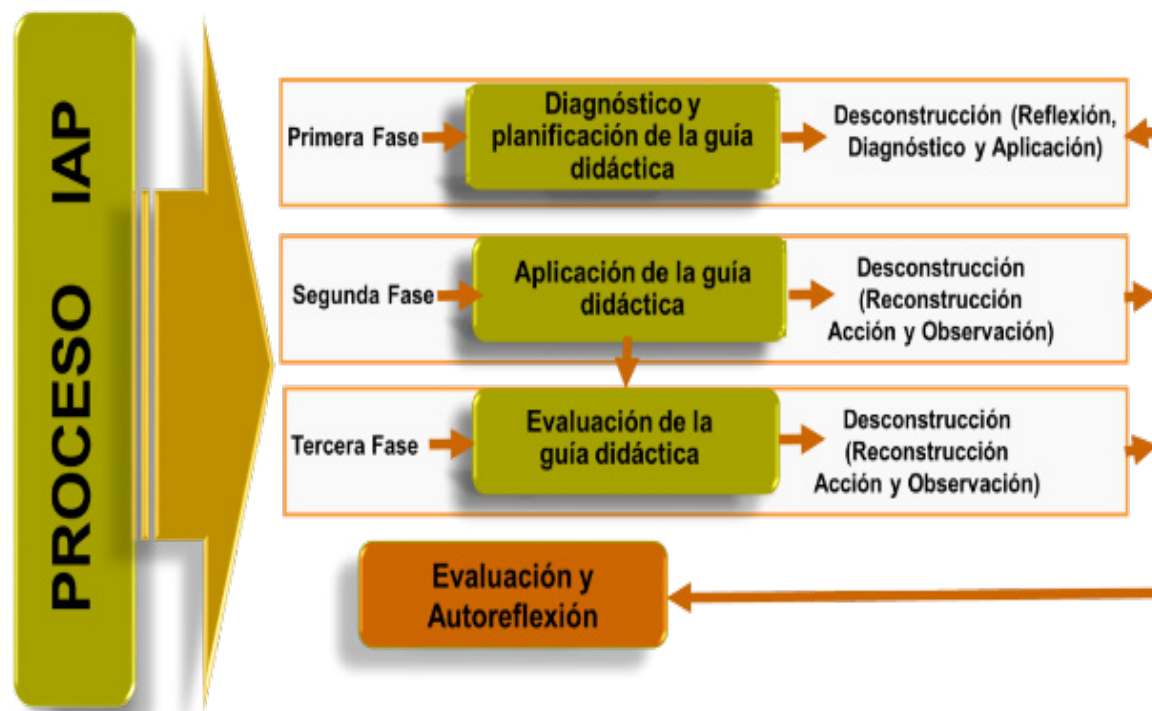
decir, con la constatación de su capacidad práctica, para lograr bien los propósitos de la educación. La nueva práctica no debe convertirse en el nuevo discurso pedagógico sin una prueba de efectividad (pp. 51- 52)

Ahora bien, para Restrepo (2002), la IAP se orienta a la transformación de las prácticas sociales y se desarrolla en tres fases: la primera de reflexión, acerca de la idea central del proyecto (problema por transformar), recogiendo datos relacionados con la situación; la segunda, la planeación y aplicación de acciones renovadoras, acompañadas de la captura de datos sobre la aplicación de la acción y, la tercera, que recoge la efectividad de estas acciones. Esto se ha mantenido en el tiempo y es la base de la IAP.

La primera es la fase de deconstrucción; es un proceso que trasciende la misma crítica, que va más allá de un autoexamen de la práctica, para entrar en diálogos más amplios con componentes que explican la razón de ser de las tensiones que la práctica enfrenta. La segunda es la reconstrucción de la práctica; la propuesta de una práctica alternativa más efectiva y, la tercera tiene que ver con la validación de la efectividad de la práctica alternativa o reconstruida; es decir, con la constatación de su capacidad práctica para lograr bien los propósitos de la educación. La nueva práctica no debe convertirse en el nuevo discurso pedagógico, sino en una prueba de efectividad.

Con relación a esto, Restrepo (2002) comenta que este método, en el ámbito pedagógico, investiga y construye el saber hacer para lograr apropiación del saber disciplinar por parte de los estudiantes (didactizar), así como el saber hacer para que el estudiante interiorice actitudes y valores (saber formar, saber mostrar caminos, saber convencer). Lo anterior motivó a los docentes investigadores, a realizar una autorreflexión de su práctica de pedagogía, reconociendo de esa forma sus debilidades y fortalezas para lograr transformar su hacer pedagógico, modificándolo para adaptarse a la realidad de su entorno.

Figura 1
Representación gráfica del diseño metodológico



Fuente: adaptado de Restrepo (2002).

En la investigación, la unidad de análisis y unidad de trabajo son asumidas según lo indicado por Pérez (citado por Reguera, 2008), en cuanto a que, la unidad de análisis sirve para identificar los factores o indicadores cualitativos simples que permiten observar, analizar y evaluar los elementos seleccionados a partir de la observación. La unidad de trabajo fue seguida por lo referido por Piñero y Rivera (2012), quienes expresan que es el modo más simple y comprensible pero riguroso, donde el investigador elige los participantes correctos para localizar la información, al observar el proceso de implementación de las estrategias planificadas en el marco de la IAP. Dadas las afirmaciones de estos autores, la unidad de análisis concierne al contexto representativo del objeto de estudio; se tomó un muestreo intencional y conveniente para dar respuesta a los objetivos y al tipo de investigación, en un contexto específico; ambos aspectos son descritos a continuación:

Se seleccionó como unidad de análisis, a los 536 estudiantes de la Anexa N° 3 del colegio Rafael Valle Meza, con el propósito de intervenir el hacer educativo e implementar el aprendizaje

del acordeón diatónico de tres hileras a través de canciones infantiles en las prácticas del área de Educación Artística, específicamente, para su enseñanza. La unidad de trabajo quedó conformada por los doce estudiantes de cuarto grado del colegio mencionado. En concordancia con el tipo de muestreo seleccionado (no probabilístico) de tipo intencional y por conveniencia, fue importante señalar unos criterios de selección para conformar la unidad de trabajo; el grupo es responsabilidad de uno de los docentes investigadores.

En el hacer investigativo, la interacción fue una constante en función de la unidad de análisis y el recorrido investigativo del trabajo, para recolectar la información de las experiencias significativas vividas a través de la implementación de la guía didáctica para promover el aprendizaje del acordeón diatónico de tres hileras a través de canciones infantiles. El instrumento utilizado durante este recorrido investigativo fue la entrevista, destinada a explorar y profundizar en ciertos temas generales que se va abordando de manera progresiva, a medida que la información que se recoge exige su profundización. Fue dirigida al

experto músico Andrés Eliécer Gil Torres, para que revisara el contenido de la guía didáctica y emitiera su opinión, con la finalidad de realizar las correcciones pertinentes y aplicarla sin inconvenientes.

Durante el proceso de la implementación se utilizó la técnica de la observación que, según Martínez (2006), "son los registros escritos de lo observado, para producir descripciones de calidad" (p. 74). Para registrar la información se utilizó la sistematización; para Jara (2018), "es una forma para la reconstrucción ordenada de las experiencias, procesos productores de conocimientos, conceptualizar la práctica para darle coherencia a todos sus elementos; es un proceso participativo" (p. 43).

Esta sistematización se realizó en el diario de campo, que fue el instrumento a través del cual se llevó las descripciones de la aplicación de la didáctica planificada; es un instrumento que permite sistematizar a diario "las prácticas investigativas, mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas" (Martínez, 2006, p. 77). Atendiendo esta afirmación, el diario de campo se convierte en una estrategia de recolección de información muy adecuada a la IAP.

En este sentido, el diario de campo permitió la recolección de observaciones, reflexiones, interpretaciones y explicaciones de lo que ocurrió; aportó información de gran utilidad para la investigación, por lo que se asumió como un compendio de datos que, en momentos alertaron a los investigadores, para poner en orden sus pensamientos y mejorar su práctica, reflexionando, describiendo y evaluando los eventos diarios.

3. Resultados

Los resultados dan respuestas a los objetivos de la investigación; ante esto, para el proceso de diseño de la didáctica para el aprendizaje del acordeón diatónico a través de canciones infantiles, fue necesario realizar el acopio de los referentes teóricos, los cuales cimentaron la investigación, partiendo de los enunciados de Astolfi (2001), Mallart (2001), Benavides (2009), para didáctica específica, apoyados por Camilloni (2008). Sobre lo musical, nos apoyamos de Carlin (1993), Fernández (2009);

en cuanto a la música en la infancia, se consideró a Camargo, Reyes y Suárez (2014, citadas por Carrillo, 2015) y el MEN (2014a).

En cuanto a la percepción auditiva, se estudió a Camilleri et al., (2016), Giuliano (2013); en lenguaje musical se abordó al MEN (2010); para los elementos y estructura se requirió los aportes de la Universidad Autónoma Chapingo (2009); en referencia al aprendizaje, se asumió las teorías de Ribes (2007). Al abordar el acordeón diatónico de tres hileras, se siguió los postulados de Hermosa (2012) y Villalobos (2010). En cuanto a las habilidades básicas interpretativas para el aprendizaje del acordeón diatónico de tres hileras, nos amparamos en los referentes de Villalobos (2010); para la canción infantil, utilizamos los aportes teóricos de Fernández (2005), Agudelo (1993) y Rivero (1981).

Para el diseño de la guía didáctica para el aprendizaje del acordeón diatónico a través de canciones infantiles, se siguió los parámetros emitidos por la Universidad Autónoma Chapingo (2009) que, establece que debe contener una portada llamativa, un encabezado que presente el contenido, una metodología de las actividades a desarrollar, un contenido, una evaluación y una bibliografía.

Una vez obtenido el boceto de la guía didáctica, los docentes investigadores, quienes son: licenciado en Arte, Folclor y Cultura y licenciado en Educación Musical, con especialización en Didáctica del Arte, músicos con experiencia y docentes universitarios en ejercicio en la Universidad Popular del Cesar, acudieron al músico Andrés Eliécer Gil Torres, quién revisó, documentó, aportó ideas relevantes y válidas en la guía referida a las canciones infantiles, postulados que le darían mayor relevancia al estudio.

Otro aspecto que es pertinente acotar es el diseño seleccionado para la elaboración de la guía didáctica, el cual fue Adobe Illustrator, editor de gráficos vectoriales en forma de taller de arte, que trabaja sobre un tablero de dibujo, conocido como mesa de trabajo y está destinado a la creación artística de dibujo y pintura para ilustración, para crear y diseñar imágenes; sirve para editar, entre otras cosas (ilustración como rama del arte digital aplicado

a la ilustración técnica o el diseño gráfico, entre otros). Los pasos que se siguió para la elaboración de la guía fueron los siguientes:

1. Selección y organización del material de apoyo teórico.
2. Creación de ejercicios melódicos y rítmicos.
3. Selección de canciones infantiles.
4. Creación de partituras y simbología no convencional de las canciones infantiles seleccionadas.
5. Utilización del editor gráfico Adobe Illustrator (AI).

Figura 2

Guía Didáctica para el aprendizaje del acordeón diatónico de tres hileras a través de canciones infantiles

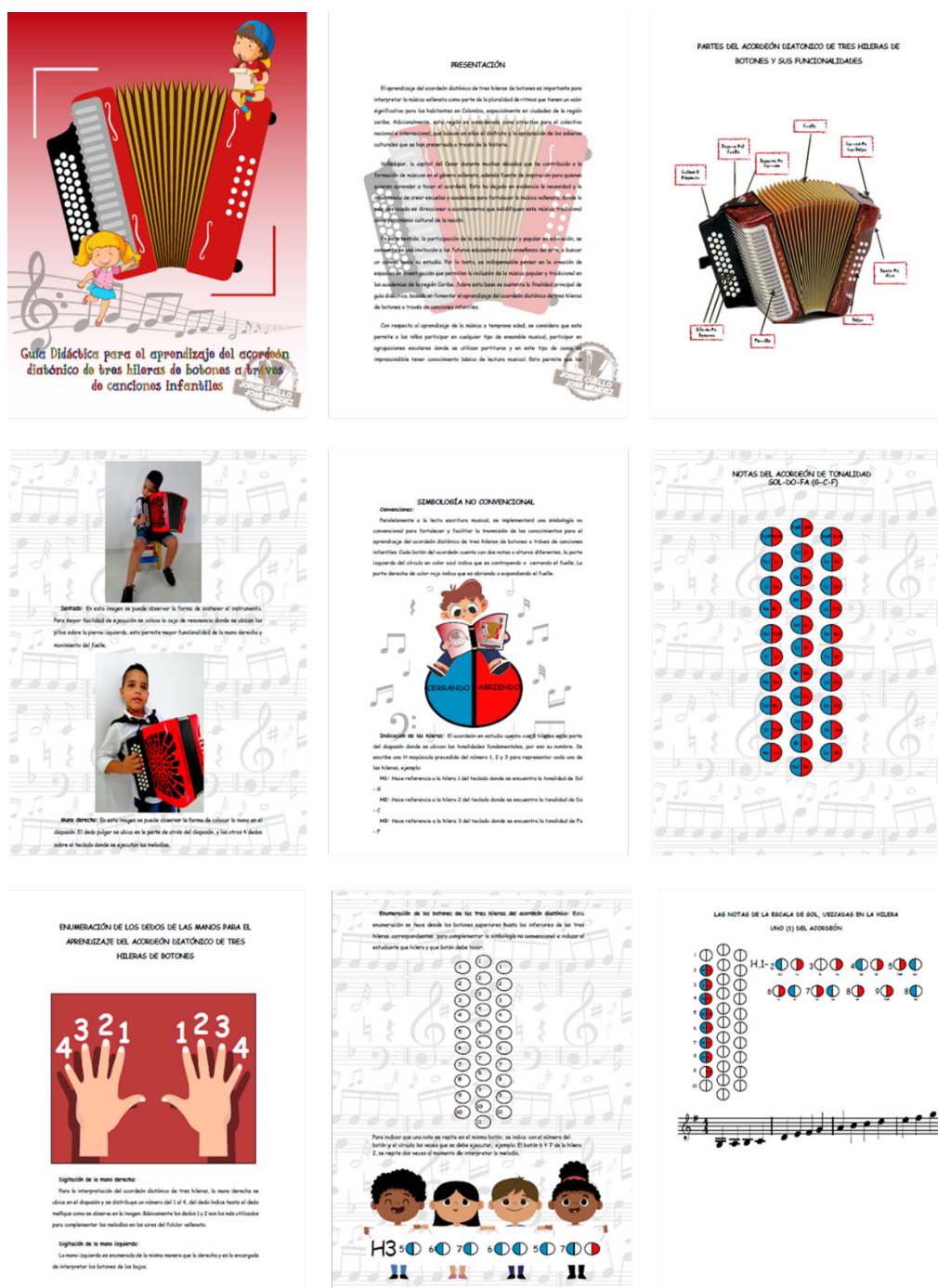




Tabla 2

Triangulación. Diseño de una guía didáctica para el aprendizaje del acordeón diatónico de tres hileras a través de canciones infantiles

Acciones/Logros	Reflexiones de los Investigadores	Postura de los Teóricos
El diseño de la guía didáctica se realizó muy detalladamente, con la finalidad de atender todos los elementos para la enseñanza del acordeón diatónico de tres hileras de manera pedagógica. Se logró una herramienta muy útil que sirve de orientación a los docentes que se dediquen a impartir esta enseñanza de manera secuencial.	Los investigadores, en la elaboración de la guía, presentaron dudas con respecto a la organización del material; realizaron discusiones para que el diseño llevara una secuencia didáctica. De manera continua reflexionaron en cuanto a los elementos que se iba a incluir, desde lo más fácil hasta lo más difícil. Finalmente, consideraron necesario realizar una evaluación teórico-práctica de los elementos estudiados.	Mallart (2001) manifiesta que la guía didáctica es un documento que orienta el estudio, acercando a los procesos cognitivos del estudiante con las herramientas didácticas, que sirve para construir intencionalmente la relación entre el que aprende y el que enseña, constituyendo un instrumento fundamental para la organización del trabajo. Su fin es, recoger todas las orientaciones necesarias que le permitan al estudiante, integrar los elementos didácticos para el estudio de la asignatura.

Para el interrogante de cómo emplear una guía didáctica basada en las habilidades básicas interpretativas para el aprendizaje del acordeón diatónico de tres hileras a través de canciones infantiles, se presenta los siguientes resultados:

Tabla 3

Triangulación. Empleo de una guía didáctica basada en las habilidades básicas interpretativas para el aprendizaje del acordeón diatónico de tres hileras a través de canciones infantiles

Acciones/Logros	Reflexión de los Investigadores	Postura de los Teóricos
Entre las acciones realizadas en la propuesta, se explicó a la coordinadora y docentes de la IE, las actividades a efectuarse con doce estudiantes de cuarto grado.	Durante este proceso, los investigadores reflexionaron en su hacer, con el fin de insertar actividades motivadoras para que los estudiantes estuvieran atentos a las clases y captar su interés hacia el acordeón de manera profesional.	Camilloni (2008) planteó el cruce de los saberes específicos al decir que las didácticas de las disciplinas han seguido caminos propios, siendo la didáctica una síntesis y que las didácticas específicas tienen adaptaciones de los principios generales a contextos delimitados.
El primer taller inició explicando la historia del acordeón; en el segundo, se hizo ejercicios rítmicos con las figuras de duración y sus respectivos silencios; en el tercero, se ubicó la clave Sol en el pentagrama; en el cuarto se comenzó a manipular el instrumento, insistiendo en la postura correcta para agarrar el acordeón, tanto de pie como sentado; se explicó detalladamente la puesta de los dedos en el instrumento y se enseñó la utilización de la simbología no convencional. En los siguientes diez talleres se elaboró el montaje y ensayos de las canciones infantiles seleccionadas, donde los estudiantes pudieron hacer su lectura con la simbología convencional y no convencional. En el penúltimo taller se realizó una evaluación para verificar el aprendizaje cognitivo de los talleres, donde los estudiantes respondieron correctamente todos los ítems. El último encuentro fue un montaje de las canciones infantiles, donde presentaron a sus padres los logros alcanzados.	Igualmente, tomaron conciencia acerca de cómo la música puede ayudar a los niños a desarrollar la coordinación a través de movimientos físicos de acuerdo a la línea melódica y el estilo musical.	Fernández (2009) planteó que la música posibilita la formación de una personalidad armónica, y estimula todas las capacidades del individuo.
Entre los beneficios obtenidos está la aceptación del equipo docente, en la manera como llevaron la información a los estudiantes y cómo elaboraron las listas de los estudiantes participantes. Se vivenció el interés de los niños y niñas para participar en la jornada y su deseo de aprender a tocar el acordeón.		La adquisición del lenguaje musical es importante, porque abre todo un mundo sonoro, como dice Rose (citado por Sosa, 2014); los niños son capaces de escuchar en forma activa estas composiciones de textura musical bastante complicada, en donde el docente puede ayudarles a desarrollar la coordinación y desarrollo físico, guiándolos para que expresen, a través de movimientos físicos, su captación del tiempo, la dinámica, los matices, la repetición de los temas, los contrastes musicales, la línea melódica y el estilo musical, y con el tiempo, se les puede orientar a analizar la música con mayor profundidad.
Durante el desarrollo de las actividades se logró su participación, se hizo preguntas sobre el tema, aprendiendo la importancia del acordeón como parte de su identidad cultural.		
Igualmente, conocieron las figuras de duración y su importancia en la música; aprendieron las diferencias entre unas y otras; a colocar en el pentagrama la clave Sol y que, a partir de allí, se coloca las otras notas.		
Los estudiantes asimilaron que, para tocar el acordeón, deben utilizar una postura correcta tanto de pie como sentados; a utilizar los cinco dedos de las manos en el teclado; aprendieron el uso de la simbología no convencional para el aprendizaje de la música y su utilización en la interpretación de canciones.		
En cuanto al aprendizaje de las canciones infantiles, los estudiantes las ejercitaron correctamente, siendo necesario que recuerden que deben mantener la postura correcta y a utilizar la simbología no convencional. También lograron la adquisición del lenguaje musical.		

La tercera fase, donde se evaluó el proceso del empleo de una guía para el aprendizaje del acordeón diatónico a través de canciones infantiles, fue muy significativa dado que los estudiantes participaron activamente, adquirieron el conocimiento de la historia del acordeón, las partes que lo integran y la importancia del instrumento en la identidad cultural de Valledupar; asimismo, se afianzó el valor de compartir, estableciendo turnos para el manejo del acordeón.

Adicionalmente, aprendieron la lectura musical y rítmica con la Redonda, Blanca, Negras, Corcheas y Semicorcheas, la clave de Sol en el pentagrama, a enumerar los dedos de las manos en la ejecución de la escala musical en la hilera uno del acordeón en la tonalidad Sol;

la ejecución de la escala musical en la hilera dos del acordeón, en la tonalidad Do; ejecución de la escala musical en la hilera tres del acordeón en la tonalidad Fa. Realizaron ejercicios de digitación con simbología no convencional con la mano derecha en la hilera uno, luego en la hilera dos y, por último, en la hilera tres del acordeón; finalmente, aprendieron el montaje de las canciones infantiles propuestas en la Guía didáctica. No se observó limitaciones, por lo que se puede afirmar que la aplicación de esta herramienta fue efectiva en el sentido de que su metodología fue elaborada asertivamente para el aprendizaje del acordeón diatónico en principiantes; especialmente, puede ser de muy fácil manejo para los niños.

Tabla 4

Triangulación. Evaluación del proceso del empleo de una guía para el aprendizaje del acordeón diatónico a través de canciones infantiles

Logros	Postura de los Investigadores	Postura de los Teóricos
La aplicación de una guía para el aprendizaje del acordeón diatónico a través de canciones infantiles en los niños de cuarto grado fue novedosa; estos participaron activamente, aprendieron la historia del acordeón, sus partes y la importancia de este instrumento en la identidad cultural de Valledupar; afianzaron el valor de compartir, estableciendo turnos para el manejo del acordeón. También aprendieron la lectura musical y rítmica; la clave de Sol en el pentagrama, a enumerar los dedos de las manos en la ejecución de la escala musical en la hilera uno del acordeón en la tonalidad Sol; ejecución de la escala musical en la hilera dos del acordeón, en la tonalidad Do; ejecución de la escala musical en la hilera tres del acordeón en la tonalidad Fa.	Como investigadores y músicos, reconocen los beneficios que proporciona la música para el desarrollo integral de los educandos; por ello y ante la dificultad del aprendizaje del acordeón, por ser un instrumento complejo y amplio, carente de un instructivo para ejecutar la enseñanza secuencial y didáctica, la guía resultó muy práctica, en el sentido de que los niños no presentaron grandes dificultades para su asimilación.	Velilla (citado por Subirats, 2011) asevera que muchos son los estudios que nos hablan sobre los beneficios de la música en el desarrollo integral de las personas, a nivel físico, mental y espiritual.
Lograron aplicar la digitación con simbología no convencional con la mano derecha en la hilera uno, luego en la hilera dos y por último en la hilera tres del acordeón; finalmente, aprendieron el montaje de las canciones infantiles propuestas. La elaboración de la Guía didáctica se basó en una metodología adecuada para el aprendizaje del acordeón diatónico en niños de manera fácil y amena.		Villalobos (2010) plantea que, para poder aprender a tocar más fácilmente el acordeón, hay que memorizar cada una de las notas, tanto al abrirlo como al cerrarlo.

4. Discusión

La discusión se basó atendiendo los resultados y la secuencia de los objetivos de la investigación, con la finalidad de vislumbrar la coherencia y las contradicciones fundamentales de los datos obtenidos y evaluar el surgimiento de nuevos conocimientos para ofrecer una respuesta al problema planteado.

En cuanto a la didáctica, se partió de las teorías de Astolfi (2001), quien expresó que es una reflexión sobre los contenidos de enseñanza; se interesa por el carácter cognitivo (saber o saber hacer...); por su categoría epistemológica (saber erudito o saber social...); por la metodología de su construcción (transposición o elaboración de los saberes); por su organización en currículos; por su historia institucional; la dominante de esta tendencia es la epistemológica; es decir, la didáctica direcciona el proceso de enseñanza - aprendizaje, recurriendo a métodos, estrategias y técnicas que facilitan el desarrollo de las actividades estipuladas para la transmisión de conocimientos de diferentes áreas y ámbitos educativos, laborales y profesionales.

En cuanto al estudio de la guía didáctica, se utilizó teóricamente el apoyo de Mallart (2001), quien declara que es un documento que orienta el estudio, acercando a los procesos cognitivos del estudiante, que sirve para construir la relación entre el que aprende y el que enseña; su objetivo es recoger todas las orientaciones necesarias que le permitan al estudiante integrar los elementos didácticos para el estudio de la asignatura. Por su parte, Benavides (2009) expone que es un recurso indispensable en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues por medio de ella es posible organizar eficientemente los contenidos para facilitar la transferencia del conocimiento. Así mismo Pascual (2006), muestra que la didáctica permite decodificar el saber para decidir el conocimiento educativo de acuerdo con el progreso intelectual y de las capacidades cognitivas que son desarrolladas paulatinamente en los estudiantes; conocer la didáctica implica saber cuáles son los procesos que se debe tener en cuenta para abordar las diferentes situaciones que se presentan en el proceso de enseñanza.

Los planteamientos de Astolfi (2001), Mallart (2001), Benavides (2009) y Pascual (2006),

son similares porque consideran que la guía didáctica se convierte en una herramienta para la planificación de las actividades en el aula, pues elimina la improvisación, permite aprovechar las experiencias plasmadas por los docentes y propicia el empleo de estilos pedagógicos innovadores, con lo cual promueve un proceso de enseñanza y aprendizaje dinámico y creativo. En sus opiniones hubo semejanza con los resultados del estudio, porque la implementación de la guía permitió a los estudiantes un aprendizaje más rápido, lógico y con secuencia didáctica.

En cuanto a la educación musical, se abordó las teorías de Fernández (2009), quien sostiene que la música posibilita la formación de una personalidad armónica y estimula todas las capacidades del individuo; así mismo, Velilla (citado por Subirats, 2011) asevera que la música beneficia el desarrollo integral de las personas a nivel físico, mental y espiritual. Estos autores son análogos entre sí, porque consideran la música como parte del desarrollo integral del individuo. De igual forma, los investigadores plantearon que la música permite canalizar los sentimientos y, crecer con alegría.

En cuanto a la percepción auditiva, Camilleri et al., (2016) manifestaron que es "la representación mental del entorno sonoro inmediato y se lleva a cabo en el cerebro y de ella deriva la interpretación y la comprensión de las sensaciones auditivas" (párr. 1). Giuliano (2013), por su parte, plantea que el aparato auditivo analiza y descompone los sonidos para decodificarlos en voces, música, ruidos sonidos, entre otras cosas. Estos autores presentan semejanzas en sus postulados, porque la percepción auditiva es la capacidad para recibir e interpretar la información que llega a los oídos mediante las ondas de frecuencia audibles transmitidas por el aire u otro medio; es por ello que, para los investigadores, fue necesario desarrollar en sus estudiantes esta percepción, para que aprendieran a tocar el acordeón.

En lenguaje musical se consideró los postulados de Rose (citado por Sosa, 2014); permite en los niños la capacidad de escuchar en forma activa las composiciones de textura musical bastante complicada, y el profesor puede colaborar con ellos, para que desarrollen la coordinación y el

desarrollo físico, guiándolos a que expresen, a través de movimientos físicos, su captación del tiempo, la dinámica, los matices, la repetición de los temas, los contrastes musicales, la línea melódica y el estilo de música y, con el tiempo, se les puede orientar a analizar la música con mayor profundidad. El MEN (2010) expuso que se requiere beneficiar el sentir que construye la interacción emotiva del aprendizaje, el deseo de conocer y de expresarse en ambientes colectivos, poner en relación a los sujetos y sus contextos, ayudando a los niños a afianzar la experiencia estética como parte del conocimiento.

Estos planteamientos de los distintos autores son concordantes entre ellos mismos y con los resultados del estudio, porque los docentes investigadores se encargaron de lograr que los estudiantes leyeran y entendieran el lenguaje musical, para facilitar el aprendizaje del acordeón diatónico de tres hileras.

Otro aspecto relevante en el artículo fue el estudio de los elementos y estructura de una guía didáctica, apelando para ello a los aportes de la Universidad Autónoma Chapingo (2009) quien manifestó que las características principales de una guía didáctica son: Ofrecer información acerca del contenido y su relación con el programa de estudio de la asignatura para la cual fue elaborada; presentar orientaciones en cuanto a la metodología y enfoque de la asignatura; brindar instrucciones acerca de cómo construir y desarrollar el conocimiento (saber), las habilidades (saber hacer), las actitudes y valores (saber ser) y aptitudes (saber convivir) en los estudiantes. Los resultados del estudio indicaron que lo planteado por la Universidad se utilizó para diseñar la guía didáctica para el aprendizaje del acordeón diatónico de tres hileras de botones.

Teniendo claro el significado, diseño y estructura de la guía didáctica, fue necesario analizar otros aspectos como: el aprendizaje, el acordeón diatónico de tres hileras y las canciones infantiles. Respecto al aprendizaje, se asumió las teorías de Ribes (2007), quien manifestó que el aprendizaje se identifica a partir del cambio en las funciones y habilidades del organismo particular en un ambiente determinado. Por su parte, Zapata (2015) explicó que es el proceso o conjunto de procesos a través del cual se

adquiere o se modifica ideas, habilidades, destrezas, conductas o valores, como resultado o, con el concurso del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento o la observación. Así mismo, Castañeda y Ortega (2004) aseveran que supone el establecimiento de un propósito que es aprender y una secuencia de acciones orientadas a alcanzar o satisfacer este propósito. Por lo tanto, el aprendizaje comparte, con otras actividades cognitivas, la característica de organizarse temporalmente en un antes, un durante y un después de la actividad.

Los argumentos de Ribes (2007), Zapata (2015) y Castañeda y Ortega (2004) son similares, porque todos consideran que el aprendizaje es el proceso a través del cual se consigue y se transforma pericias, habilidades, conocimientos, conductas y valores; por ello, los resultados son semejantes a los planteamientos de los autores. En cuanto al estudio del acordeón diatónico de tres hileras, se siguió los principios de Hermosa (2012), quien resalta la afinación del instrumento, explicando en cada parte los sonidos que contiene, de acuerdo a los dominantes y subdominantes.

De igual modo, se resaltó la relevancia del acordeón en el vallenato, de acuerdo con las necesidades de interpretación de los músicos. Ante esto, Villalobos (2010) dice que la afinación del instrumento se ejecuta en las tonalidades Do mayor, Re mayor, La mayor y Sol Mayor, siendo completamente independiente a la afinación del acordeón y a los mapas de digitación propuestos en cada una de las hileras que conforman el teclado melódico y que son interpretados con la mano derecha. Igual sucede para los bajos que acompañan las melodías y que se tocan con la mano izquierda. Por último, se debe tener presente que las músicas de tradición popular están en modo mayor y modo menor.

Respecto a las habilidades básicas interpretativas para el aprendizaje del acordeón diatónico de tres hileras, los postulados de Villalobos (2010) fueron un buen referente; el autor sostiene que, para aprender a tocar más fácilmente el acordeón, hay que memorizar cada una de las notas, tanto al abrirlo como al cerrarlo, debido a que el acordeón diatónico tiene dos sonidos diferentes por cada botón, dependiendo de si se abre o cierra el fuelle. Adicionalmente,

el vallenato se interpreta tradicionalmente en la lira (botones de la parte derecha) y, simultáneamente, se acompaña en los bajos (parte izquierda), por lo que los aprendices tendrán que ir desarrollando destrezas en los dedos de ambas manos.

Los planteamientos de los autores citados resaltan la importancia del aprendizaje del acordeón diatónico de tres hileras, por la manera como el instrumento puede ser afinado en otras tonalidades; así, los investigadores decidieron enseñar a tocar el instrumento, tratando de que los estudiantes memorizaran las notas, abriendo y cerrando el fuelle.

Para el estudio de la canción infantil fue necesario apoyarse en Fernández (2005) y Agudelo (1993), porque estos autores presentan concepciones similares, teniendo en cuenta que las canciones infantiles, por su carácter corto y repetitivo, son aprendidas rápidamente y, las estructuras con intervalos, melodías y ritmos sencillos son más asimilables, atractivas y encantadoras para los menores.

Fernández (2005) explica que la canción infantil favorece varios procesos implicados directamente en el desarrollo psicomotriz, como la atención, concentración, memoria, imitación, capacidad de anticipación y espera, esquema corporal, entre otros. Al respecto, Agudelo (1993) señala que el éxito de la educación musical depende, en gran parte, de la calidad y riqueza de las canciones que se utilice. Una canción alegre puede satisfacer en forma directa, las necesidades corporales, rítmicas, emocionales y mentales del niño pequeño.

Estos planteamientos son concordantes entre sí, porque la repetición en los cantos infantiles agiliza el aprendizaje; son ritmos y letras fáciles de memorizar y permiten la coordinación del cuerpo-mente-emoción a través de la rítmica musical; por ello, los investigadores utilizaron en su guía didáctica las canciones infantiles, para lograr que el aprendizaje sea efectivo y armonioso.

Finalmente, es preciso mencionar que, como herramienta educativa y didáctica, las canciones infantiles son la base fundamental del proyecto 'Guía didáctica para interpretación del acordeón a través de las canciones infantiles', teniendo en cuenta que la interpretación,

la digitación y las técnicas del acordeón se tornan menos complejas, utilizando estas melodías tradicionales, dado que el proceso de aprendizaje se hace más alternativo, divertido y fácilmente agradable a la hora de aprender a tocar el acordeón.

El empleo de una guía didáctica basada en las habilidades básicas interpretativas para el aprendizaje del acordeón diatónico de tres hileras a través de canciones infantiles en los niños de cuarto grado, sirvió para enseñar el manejo del instrumento a través de una secuencia didáctica que permitió el aprendizaje significativo de manera rápida, a través de la orientación específica de las actividades. Por ello, fue exitoso; los estudiantes aprendieron a tocar el instrumento manteniendo la postura correcta; conocieron su historia e importancia, especialmente en la región del Cesar, como parte de su identidad. Adicionalmente, aprendieron el lenguaje musical, desarrollaron la percepción auditiva y las destrezas motoras finas. Durante la interpretación de las canciones infantiles, lograron conectar el cerebro con el cuerpo, permitiendo que los dos trabajasen en sincronía, mejorando con ello las habilidades motoras, sociales, emocionales, intelectuales, de lenguaje y alfabetización, así como el significado de las palabras que entonaban.

Todo lo planteado confirma que la utilización de la guía didáctica permitió un aprendizaje organizado y se adaptó a la mentalidad y características psicológicas de los niños, por lo que se logró su completa asimilación y aprendizaje significativo en ellos; también resultó importante la música del acordeón, para consolidar su identidad cultural; afianzaron las relaciones interpersonales, vivenciaron los valores sociales, cambiaron su conducta, desarrollaron la capacidad de atención y de escucha y, aprendieron a interpretar el lenguaje musical.

5. Conclusiones

Para el diseño de una guía didáctica para el aprendizaje del acordeón diatónico de tres hileras a través de canciones infantiles, fue necesario el apoyo de los expertos, quienes, con sus teorías y postulados, guiaron el proceso; por ello, se siguió una secuencia didáctica

acorde con las necesidades e intereses de los infantes, que facilitó el aprendizaje, atendiendo el desarrollo cognitivo, social, emocional y psicológico de los participantes, así como la intuición y experiencia de los docentes investigadores.

Referente a la implementación de la guía didáctica, fue un éxito porque los estudiantes aprendieron a interpretar canciones infantiles manteniendo una postura correcta; utilizaron el lenguaje musical y desarrollaron la percepción auditiva; comprendieron que la música alienta el alma, porque cambia la tristeza en alegría; esta ejecución también permitió reafirmar la identidad cultural, valorando el acordeón como un instrumento cultural.

La evaluación de la implementación de una guía para el aprendizaje del acordeón diatónico a través de canciones infantiles también fue positiva, por cuanto los estudiantes se apropiaron de los aspectos cognitivos que giran en torno al instrumento, como sus partes, los signos musicales, las figuras de duración, el pentagrama, las notas musicales, la enumeración de los dedos, la simbología no convencional, su historia y el legado de las vallenateros.

6. Recomendaciones

A los rectores

Motivar a los docentes para que construyan guías didácticas que atiendan las necesidades de aprendizaje de los estudiantes; igualmente, a utilizar la música como parte esencial en la vida de cada persona, propiciando la representación de la experiencia a través de símbolos que

pueden ser verbales, corporales, sonoros, plásticos o visuales, entre otros. Y que así, apoyen la identidad cultural en sus estudiantes, a través del aprendizaje del acordeón diatónico de tres hileras de botones, a conocer la vida de los juglares vallenatos y su aporte musical.

A los docentes

Elaborar guías didácticas que contemplen las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes en las diversas áreas.

Utilizar la música para el aprendizaje significativo de sus estudiantes, dado que aumenta la capacidad de memoria, atención y concentración. Darles a conocer la historia del acordeón y cómo pasó a ser parte de la música vallenata.

Fortalecer la identidad cultural de sus estudiantes a través del estudio de los elementos que caracterizan la región del departamento del Cesar.

A los padres y acudientes

Impulsar en sus hijos el aprendizaje del acordeón, darles a conocer la historia de los juglares vallenatos, llevarlos a conocer los diferentes monumentos de la ciudad de Valledupar que presentan la historia cultural de la misma.

7. Conflicto de intereses

Los autores de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

Referencias

- Agudelo, M. (1993). *La gestion cultural de Mart*. Fondo Editorial ITM.
- Alonso, M. (2017). La importancia de las canciones infantiles para el aprendizaje de los niños. [guiainfantil.com: https://www.guiainfantil.com/articulos/educacion/aprendizaje/la-importancia-de-las-canciones-infantiles-para-el-aprendizaje-de-los-ninos/](https://www.guiainfantil.com/articulos/educacion/aprendizaje/la-importancia-de-las-canciones-infantiles-para-el-aprendizaje-de-los-ninos/)
- Arriaga, C. (2004). La motivación en el área de educación musical en sexto curso de educación primaria. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=214273>
- Astolfi, J. (2001). *Conceptos claves en la didáctica de las disciplinas*. Editorial Diada.
- Benavides, J. (2009). Guía para la elaboración de unidades didácticas. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/eciencias/article/view/17615/23146>

- Camilleri, M., Lorenzi, A., Chaix, B. y Gil, P. (2016). Percepción: Generalidades. <http://www.cochlea.org/es/sonidos/percepcion-generalidades>
- Camilloni, A. (2008). *Los profesores y el saber didáctico*. Editorial Paidós.
- Carlín, R. (1993). *Música de la tierra*. Editorial Voluntad.
- Carrillo, R.E. (2015). *Escribir en educación inicial: una realidad a partir de la lectura y las actividades rectoras de la educación inicial* [Tesis de Maestría, Universidad de La Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/22562/Rosa%20Elena%20Carrillo%20Carrillo%20%28tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castañeda, S. y Ortega, I. (2004). *Evaluación de estrategias de aprendizaje y orientación motivacional al estudio*. En S. Castañeda, *Educación, Aprendizaje y Cognición. Teoría y práctica* (pp. 277-299). UNAM, U. de G. y Manual Moderno.
- Castro, A. (2019). ¿Es la música un lenguaje universal? *Fronteras*, (4). <https://culturacientifica.com/2019/11/21/es-la-musica-un-lenguaje-universal/>
- Cavaria, L. (2006). Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 4(1).
- Cendales, M.A. y Sanabria, M.L (2017). *La influencia de la canción infantil y el lenguaje rítmico en la expresión oral de seis niños del I.E.D. Toberín Sede C.* (Tesis de Pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1627>
- Dugarte, A. (2006). Repensar en la investigación educativa de la nueva era. *Ciencias de la Educación*, 99-108.
- Fernández, A. (2005). *Canción infantil: discurso y mensaje*. Editorial Anthropos.
- Fernández, A.I. (2009). Didáctica de la música. La expresión musical en la educación infantil La música en el aula. *Revista Innovación y Experiencias educativas*, (15), 1-9.
- Fernández, S. (2014). *Relación de la percepción viso-motriz y el rendimiento escolar*. (Tesis de pregrado, Universidad Internacional de la Rioja). https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3046/Sara_Fernandez_Flores.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Giuliano, G. (2013). Percepción y sensación auditiva. https://www.psi.uba.ar/extension/museo/cuadernos_taller/descargas/cuaderno_03.pdf
- Gómez, V. (2018). *Lógicas de apropiación del acordeón vallenato. Aproximaciones metodológicas* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/41339/Logicas%20de%20apropiaci%C3%B3n%20del%20acorde%C3%B3n%20vallenato.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hemsey, V. (2002). *Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Editorial Lumen.
- Hermosa, G. (2012). Breve historia del acordeón. <http://www.gorkahermosa.com/web/img/publicaciones/Breve%20Historia%20del%20acorde%C3%B3n.pdf>
- Hevia, R. y Kaluf, C. (2005). *Diversidad cultural: Materiales para la formación docente y el trabajo de aula (Vol. 3)*. OREALC.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- López, P.A., Rojas, C., Tamayo, C., Cano, C., Córdoba, C., Conde, D., Franco, E., Ortiz, F.F., Borrero, H., Noreña, J.P., Gómez, J., Rivera, M.C., Piñeros, M.O., Camargo. M., Valencia, V., Mantilla, A. y Mejía, C.M. (2015). *Lineamientos de Iniciación Musical*. Ministerio de Cultura.
- Mallart, J. (2001). Didáctica: concepto, objeto y finalidades. En F. Sepúlveda y N. Rajadell (Eds.), *Didáctica general para psicopedagogos* (pp. 23-57). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Editorial Trillas.
- Mejía, J. (2001). *Los pasos perdidos de Francisco El Hombre*. Cámara de Comercio de Valledupar.
- Ministerio de Cultura. (2013). Plan Especial de Salvaguardia para la Música Vallenata Tradicional del Caribe Colombiano. <http://patrimonio.mincultura.gov.co/Paginas/PES-El-vallenato,-m%C3%BA-sica-tradicional-de-la-regi%C3%B3n-del-Magdalena-Grande.aspx>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *Arte, cultura y patrimonio. Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y Cultural Educación Preescolar, Básica y Media*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014a). *El arte en la educación inicial*. Panamericana Formas e Impresiones, S.A.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014b). *Sentido de la educación inicial*. Ministerio de Educación Nacional.
- Pascual, P. (2006). *Didáctica de la música para educación infantil*. Pearson Prentice Hall.
- Pérez, S. (1994). Paradigmas cuantitativo y cualitativo y metodología de la investigación. <http://eduteka.icesi.edu.co/gp/upload/ed30c96e1724da08bf8c3133bf73c2b3.pdf>
- Piñero, M. y Rivera, M. (2012). *Investigación cualitativa: orientaciones procedimentales*. Fundein Upel.
- Reguera, A. (2008). Metodología de la investigación lingüística. Prácticas de escritura. *Boletín de Filología*, 45(2), 319-323
- Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie2912898>
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 45-55.
- Ribes, E. (2007). Lenguaje, aprendizaje y conocimiento. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(1), 7-14.
- Rivero, C. (1981). *Cantemos y juguemos en el círculo infantil*. Editorial Pueblo y Educación.
- Sosa, R. (2014). *Conceptos Básicos del Lenguaje Musical*. Universidad de la Punta.
- Subirats, B. (2011). *Investigación en didáctica de la expresión musical*. Editorial Siglo XXI.
- Universidad Autónoma Chapingo. Dirección General Académica. (2009). Reglamento general para la autorización, aprobación y registro de planes y programas de estudio. http://upom.chapingo.mx/Descargas/legislacion_universitaria/direccion_general_academica/reglamento_general_autorizacion_planes_programas_estudio.pdf
- Vázquez, W. (2019). *Estrategias didácticas musicales para mejorar el aprendizaje de la flauta dulce en estudiantes de una institución educativa, Rodríguez de Mendoza – Amazona* (Tesis de Maestría). Universidad Cesar Vallejo, Chiclayo – Perú. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UCVV_f5dd28cc15739c6a9d353c1745d583d4/Details
- Villalobos, J. (2010). Academia de música vallenata. Notas y consejos para aprender a tocar el acordeón. <https://academiavallenatajaviervillalobos.com/novedades/notas-y-consejos-para-empezar-a-aprender-a-tocar-el-acordeon>
- Zapata, M. (2015). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del 'conectivismo'. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 69-102.

Contribución:

Todos los autores participaron en la elaboración del artículo, lo leyeron y aprobaron.

Revista

UNIMAR

Rev. Unimar

Julio - Diciembre 2021

e-ISSN: 2216-0116

ISSN: 0120-4327

DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar>



Editorial
UNIMAR

Nº 2

Universidad
Mariana

Índice acumulativo por autores

Bermeo-Álvarez, Elsa Liliana. Pensamiento creativo: un estudio desde las artes plásticas. Vol. 39 No. 2 (Jul. – Dic., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Castro-Mendoza, Juan Camilo. Los refranes como estrategia didáctica para el fortalecimiento del nivel inferencial y crítico de lectura mediante los Objetos Virtuales de Aprendizaje. Vol. 39 No. 2 (Jul. – Dic., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Castro-Mendoza, Juan Camilo. Prácticas pedagógicas de los docentes de tercero y quinto de educación básica, en lenguaje, desde las Pruebas Saber en la Institución Educativa Concentración de Desarrollo Rural de Manaure, Cesar. Vol. 39 No. 2 (Jul. – Dic., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Chaparro-Aranguren, Ricardo Luciano. Diseño de un ambiente de aprendizaje para fortalecer la escritura del idioma inglés en secundaria. Vol. 39 No. 2 (Jul. – Dic., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Coral-Melo, Caroline Bibiana. La neuroeducación y aprendizaje significativo. Estudio experimental en tres instituciones del nivel de básica primaria. Vol. 39 No. 2 (Jul. – Dic., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Córdoba-Palacio, María Cleofe. Estrategias didácticas para el fortalecimiento socioafectivo de los estudiantes de preescolar de la Institución Educativa Rodolfo Castro Castro. Vol. 39 No. 2 (Jul. – Dic., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Cuello-Maure, Jorge Luis. Guía didáctica para el aprendizaje del acordeón diatónico de tres hileras de botones a través de canciones infantiles. Vol. 39 No. 2 (Jul. – Dic., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Delgado-Achicanoy, Natalia Fernanda. La docencia desde la concepción social estudiantil. Vol. 39 No. 2 (Jul. – Dic., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Díaz-Castellar, Abel Antonio. Tendencias de estudios sobre los saberes previos, las estrategias metacognitivas y la transformación semiótica en la resolución de problemas algebraicos. Vol. 39 No. 2 (Jul. – Dic., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Ferreira-Sarmiento, Jorge Enrique. Guía didáctica para el aprendizaje del acordeón diatónico de tres hileras de botones a través de canciones infantiles. Vol. 39 No. 2 (Jul. – Dic., 2021), pp. xx-xx. DOI:

González-Roys, Gustavo Adolfo. El cuento corto como estrategia didáctica para potenciar el pensamiento creativo en los estudiantes del grado 3º de primaria en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento - sede Juan Ramón de la Jaga de Ibirico - Cesar. Vol. 39 No. 2 (Jul. – Dic., 2021), pp. xx-xx. DOI:

González-Roys, Gustavo Adolfo. Estrategias didácticas para el fortalecimiento socioafectivo de los estudiantes de preescolar de la Institución Educativa Rodolfo Castro Castro. Vol. 39 No. 2 (Jul. – Dic., 2021), pp. xx-xx. DOI:

González-Roys, Gustavo Adolfo. Comprensión lectora basada en la hermenéutica bíblica infantil en los estudiantes de la Institución Educativa Técnica María Inmaculada del municipio Fonseca, Guajira. Vol. 39 No. 2 (Jul. – Dic., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Gutiérrez-Ortega, María Isabel. Actos lingüísticos como estrategia didáctica para el fortalecimiento del discurso pedagógico de los licenciados en formación. Vol. 39 No. 2 (Jul. – Dic., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Granados-Juvinao, Katherine Judith. Actos lingüísticos como estrategia didáctica para el fortalecimiento del discurso pedagógico de los licenciados en formación. Vol. 39 No. 2 (Jul. – Dic., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Hurtado-Motta, Yudy Andrea. ABP, estrategia pedagógica que contribuye a la argumentación. Vol. 39 No. 2 (Jul. – Dic., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Imbajoa-Díaz, Deisy-Lorena. La docencia desde la concepción social estudiantil. Vol. 39 No. 2 (Jul. – Dic., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Jiménez-Ordoñez, Oscar Andrés. Prácticas pedagógicas de los docentes de tercero y quinto de educación básica, en lenguaje, desde las Pruebas Saber en la Institución Educativa Concentración de Desarrollo Rural de Manaure, Cesar. Vol. 39 No. 2 (Jul. – Dic., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Legarda-López, Nancy Cristina. Didácticas funcionales Vs. enseñanza tradicional con clase expositiva en el ámbito universitario. Vol. 39 No. 2 (Jul. – Dic., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Martínez-Calderón, Delcy Cecilia. El cuento corto como estrategia didáctica para potenciar el pensamiento creativo en los estudiantes del grado 3º de primaria en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento - sede Juan Ramón de la Jagua de Ibirico - Cesar. Vol. 39 No. 2 (Jul. - Dic., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Martínez-Rubio, Sonia Lucy. La neuroeducación y aprendizaje significativo. Estudio experimental en tres instituciones del nivel de básica primaria. Vol. 39 No. 2 (Jul. - Dic., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Marroquín-Yerovi, Hna. Marianita. La neuroeducación y aprendizaje significativo. Estudio experimental en tres instituciones del nivel de básica primaria. Vol. 39 No. 2 (Jul. - Dic., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Márquez-Rodríguez, Leiden Liseth. Estrategias didácticas para el fortalecimiento socioafectivo de los estudiantes de preescolar de la Institución Educativa Rodolfo Castro Castro. Vol. 39 No. 2 (Jul. - Dic., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Márquez-Rodríguez, Leiden Liseth. Comprensión lectora basada en la hermenéutica bíblica infantil en los estudiantes de la Institución Educativa Técnica María Inmaculada del municipio Fonseca, Guajira. Vol. 39 No. 2 (Jul. - Dic., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Maya-Calpa, Nelly Esperanza. La neuroeducación y aprendizaje significativo. Estudio experimental en tres instituciones del nivel de básica primaria. Vol. 39 No. 2 (Jul. - Dic., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Méndez-Fonseca, José Reimundo. Guía didáctica para el aprendizaje del acordeón diatónico de tres hileras de botones a través de canciones infantiles. Vol. 39 No. 2 (Jul. - Dic., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Mena-Hurtado, Hna. Ruth Ney. Comprensión lectora basada en la hermenéutica bíblica infantil en los estudiantes de la Institución Educativa Técnica María Inmaculada del municipio Fonseca, Guajira. Vol. 39 No. 2 (Jul. - Dic., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Mueses-Llanos, Oscar Eduardo. La docencia desde la concepción social estudiantil. Vol. 39 No. 2 (Jul. - Dic., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Narváez-Hernández, Aida Luz. Diseño de un ambiente de aprendizaje para fortalecer la escritura del idioma inglés en secundaria. Vol. 39 No. 2 (Jul. - Dic., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Pedrozo-Castrillo, Joel. Los refranes como estrategia didáctica para el fortalecimiento del nivel inferencial y crítico de lectura mediante los Objetos Virtuales de Aprendizaje. Vol. 39 No. 2 (Jul. - Dic., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Querales-Torres, Ledys Esther. El cuento corto como estrategia didáctica para potenciar el pensamiento creativo en los estudiantes del grado 3º de primaria en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento - sede Juan Ramón de la Jagua de Ibirico - Cesar. Vol. 39 No. 2 (Jul. - Dic., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Quiroga-Fernández, Martín Adán. Los refranes como estrategia didáctica para el fortalecimiento del nivel inferencial y crítico de lectura mediante los Objetos Virtuales de Aprendizaje. Vol. 39 No. 2 (Jul. - Dic., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Solano-Molinares, Angélica María. Actos lingüísticos como estrategia didáctica para el fortalecimiento del discurso pedagógico de los licenciados en formación. Vol. 39 No. 2 (Jul. - Dic., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Urquina-Delgado, Luz Stella. Pensamiento creativo: un estudio desde las artes plásticas. Vol. 39 No. 2 (Jul. - Dic., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Valverde-Riascos, Oscar Olmedo. Tendencias de estudios sobre los saberes previos, las estrategias metacognitivas y la transformación semiótica en la resolución de problemas algebraicos. Vol. 39 No. 2 (Jul. - Dic., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Villamizar-Jiménez, Antonio Julio. Prácticas pedagógicas de los docentes de tercero y quinto de educación básica, en lenguaje, desde las Pruebas Saber en la Institución Educativa Concentración de Desarrollo Rural de Manaure, Cesar. Vol. 39 No. 2 (Jul. - Dic., 2021), pp. xx-xx. DOI:

Índice acumulativo por palabras clave

ABP (ABP): Hurtado-Motta (2021, Vol. 39 No. 1)

Álgebra: Valverde-Riascos y Díaz-Castellar (2021, Vol. 39 No. 1)

Ambiente de clases: Chaparro-Aranguren y Narváez-Hernández (2021, Vol. 39 No. 1)

Apreciación estética: Bermeo-Álvarez y Urquina-Delgado (2021, Vol. 39 No. 1)

Aprendizaje: Cuello-Maure, Méndez-Fonseca y Ferreira-Sarmiento (2021, Vol. 39 No. 1)

Argumentación: Hurtado-Motta (2021, Vol. 39 No. 1)

Argumentación escrita: Hurtado-Motta (2021, Vol. 39 No. 1)

Argumentación oral: Hurtado-Motta (2021, Vol. 39 No. 1)

Artes plásticas: Bermeo-Álvarez y Urquina-Delgado (2021, Vol. 39 No. 1)

Autorrespeto: Córdoba-Palacio, Márquez-Rodríguez y González-Roys (2021, Vol. 39 No. 1)

Aprendizaje significativo: Coral-Melo, Martínez-Rubio, Maya-Calpa y Marroquín-Yeroi (2021, Vol. 39 No. 1)

Cognición: Valverde-Riascos y Díaz-Castellar (2021, Vol. 39 No. 1); Coral-Melo, Martínez-Rubio, Maya-Calpa y Marroquín-Yeroi (2021, Vol. 39 No. 1)

Comprensión lectora: Pedrozo-Castrillo, Quiroga-Fernández y Castro-Mendoza (2021, Vol. 39 No. 1); Mena-Hurtado, Márquez-Rodríguez y González-Roys (2021, Vol. 39 No. 1)

Comportamientos socioafectivos: Córdoba-Palacio, Márquez-Rodríguez y González-Roys (2021, Vol. 39 No. 1)

Comunicación: Bermeo-Álvarez y Urquina-Delgado (2021, Vol. 39 No. 1)

Concepción: Imbajoa-Díaz, Delgado-Achicanoy y Mueses-Llanos (2021, Vol. 39 No. 1)

Conocimientos aritméticos: Valverde-Riascos y Díaz-Castellar (2021, Vol. 39 No. 1)

Creatividad: Martínez-Calderón, Querales-Torres y González-Rosy (2021, Vol. 39 No. 1)

Cuento: Martínez-Calderón, Querales-Torres y González-Rosy (2021, Vol. 39 No. 1)

Desarrollo de habilidades de escritura: Chaparro-Aranguren y Narváez-Hernández (2021, Vol. 39 No. 1)

Desarrollo de la personalidad: Córdoba-Palacio, Márquez-Rodríguez y González-Roys (2021, Vol. 39 No. 1)

Difusión de la cultura: Cuello-Maure, Méndez-Fonseca y Ferreira-Sarmiento (2021, Vol. 39 No. 1)

Discurso: Granados-Juvinao, Gutiérrez-Ortega y Solano-Molinares (2021, Vol. 39 No. 1)

Docencia: Imbajoa-Díaz, Delgado-Achicanoy y Mueses-Llanos (2021, Vol. 39 No. 1)

Educación musical: Cuello-Maure, Méndez-Fonseca y Ferreira-Sarmiento (2021, Vol. 39 No. 1)

Educaplay: Pedrozo-Castrillo, Quiroga-Fernández y Castro-Mendoza (2021, Vol. 39 No. 1)

Escénicas: Granados-Juvinao, Gutiérrez-Ortega y Solano-Molinares (2021, Vol. 39 No. 1)

Enseñanza y formación: Legarda-López (2021, Vol. 39 No. 1)

Estrategias: Córdoba-Palacio, Márquez-Rodríguez y González-Roys (2021, Vol. 39 No. 1)

Estrategias didácticas: Granados-Juvinao, Gutiérrez-Ortega y Solano-Molinares (2021, Vol. 39 No. 1); Villamizar-Jiménez, Jiménez-Ordoñez y Castro-Mendoza (2021, Vol. 39 No. 1)

Estudiantes de media académica: Hurtado-Motta (2021, Vol. 39 No. 1)

Formación: Granados-Juvinao, Gutiérrez-Ortega y Solano-Molinares (2021, Vol. 39 No. 1)

Guía: Cuello-Maure, Méndez-Fonseca y Ferreira-Sarmiento (2021, Vol. 39 No. 1)

Hermenéutica bíblica infantil: Mena-Hurtado, Márquez-Rodríguez y González-Roys (2021, Vol. 39 No. 1)

Identidad: Imbajoa-Díaz, Delgado-Achicanoy y Mueses-Llanos (2021, Vol. 39 No. 1)

Idioma inglés: Chaparro-Aranguren y Narváez-Hernández (2021, Vol. 39 No. 1)

Lingüístico: Granados-Juvinao, Gutiérrez-Ortega y Solano-Molinares (2021, Vol. 39 No. 1)

Método activo: Legarda-López (2021, Vol. 39 No. 1)

Métodos de enseñanza: Legarda-López (2021, Vol. 39 No. 1)

Motivación: Coral-Melo, Martínez-Rubio, Maya-Calpa y Marroquín-Yerovi (2021, Vol. 39 No. 1); Chaparro-Aranguren y Narváez-Hernández (2021, Vol. 39 No. 1)

Musicología: Cuello-Maure, Méndez-Fonseca y Ferreira-Sarmiento (2021, Vol. 39 No. 1)

Neuroeducación: Coral-Melo, Martínez-Rubio, Maya-Calpa y Marroquín-Yerovi (2021, Vol. 39 No. 1)

Nivel de lectura: Pedrozo-Castrillo, Quiroga-Fernández y Castro-Mendoza (2021, Vol. 39 No. 1)

Paralingüístico: Granados-Juvinao, Gutiérrez-Ortega y Solano-Molinares (2021, Vol. 39 No. 1)

Pedagogía: Granados-Juvinao, Gutiérrez-Ortega y Solano-Molinares (2021, Vol. 39 No. 1)

Pensamiento creativo: Martínez-Calderón, Querales-Torres y González-Rosy (2021, Vol. 39 No. 1); **Práctica pedagógica:** Hurtado-Motta (2021, Vol. 39 No. 1)

Prácticas pedagógicas: Villamizar-Jiménez, Jiménez-Ordoñez y Castro-Mendoza (2021, Vol. 39 No. 1)

Prácticas de enseñabilidad: Villamizar-Jiménez, Jiménez-Ordoñez y Castro-Mendoza (2021, Vol. 39 No. 1)

Propuesta didáctica: Bermeo-Álvarez y Urquina-Delgado (2021, Vol. 39 No. 1) Bermeo-Álvarez y Urquina-Delgado (2021, Vol. 39 No. 1)

Pruebas Saber: Villamizar-Jiménez, Jiménez-Ordoñez y Castro-Mendoza (2021, Vol. 39 No. 1)

Refranes: Pedrozo-Castrillo, Quiroga-Fernández y Castro-Mendoza (2021, Vol. 39 No. 1)

Resolución de problemas: Valverde-Riascos y Díaz-Castellar (2021, Vol. 39 No. 1)

Semiología: Valverde-Riascos y Díaz-Castellar (2021, Vol. 39 No. 1)

Sensibilidad: Bermeo-Álvarez y Urquina-Delgado (2021, Vol. 39 No. 1)

Tecnología de la información: Chaparro-Aranguren y Narváez-Hernández (2021, Vol. 39 No. 1)

Valor cultural. Cuello-Maure, Méndez-Fonseca y Ferreira-Sarmiento (2021, Vol. 39 No. 1)



Guía para los autores

Revista UNIMAR

La Revista UNIMAR es una revista científica de acceso abierto, que se enmarca en el área de las Ciencias Sociales. Es editada por la Editorial UNIMAR de la Universidad Mariana, Colombia, y está dirigida a investigadores, académicos, autores y lectores, tanto nacionales como internacionales. Su periodicidad es semestral. Su propósito es la publicación y difusión de artículos en idioma español, inglés y portugués, principalmente, en los siguientes tipos: a) investigación; b) reflexión; c) revisión; y (d) artículos cortos. Los costos de los procesos y procedimientos editoriales son asumidos por la entidad editora.

Tipos de artículos que se publica en la revista

La Revista UNIMAR orienta su función esencial a la publicación de artículos originales e inéditos, resultado de investigación.

Artículo resultado de investigación: documento que presenta la producción original e inédita, de contenido científico, tecnológico o académico y, de manera detallada, los resultados originales de procesos de investigación. Preferiblemente estructurado de la siguiente forma: Introducción, Metodología, Resultados, Discusión, Conclusiones y Referencias.

Artículo de reflexión: manuscrito que presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

Artículo de revisión: manuscrito resultado de una investigación donde se analiza, sistematiza e integra los resultados de investigaciones publicadas, sobre un campo de estudio, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias de fuentes primarias.

Artículo corto: documentos breves que presentan resultados originales preliminares o parciales de una investigación, que por lo general requieren de una pronta difusión.

Reportes de caso: documentos que presentan los resultados de un estudio sobre una situación

particular, con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico; incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

Artículo de revisión de tema: documentos resultados de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular.

Cartas al editor: posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados en la revista, que, a juicio del Comité Editorial, constituyen un aporte importante a la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia.

Editorial: documento escrito por el editor, cualquier miembro del Comité Editorial, o por una persona invitada por el editor. El editorial puede estar relacionado con problemas actuales o también, nuevos hallazgos en el campo de acción de la revista.

Condiciones para la presentación del manuscrito

Para realizar la postulación de manuscritos a la revista, es necesario que se prepare el documento de acuerdo al tipo de artículos que requiere la revista, por lo que aquellas postulaciones que no cumplan con las condiciones declaradas anteriormente, no serán consideradas para su publicación.

Las opiniones y afirmaciones presentes en los artículos son responsabilidad exclusiva de los autores, entendiendo que el envío del manuscrito a esta revista compromete a los autores a no postularlo parcial o completamente, simultánea o sucesivamente a otras revistas o entidades editoras.

Asimismo, los autores deberán declarar que los contenidos desarrollados en el manuscrito son propios de su autoría, y que la información tomada de otros autores y obras, artículos y documentos publicados, está correctamente citada y es verificable en la sección del texto de referencias bibliográficas.

Todos los manuscritos que sean postulados para su publicación en la revista, deben seguir los lineamientos que se especifica en esta guía, los cuales, en su gran mayoría, han sido adaptados del Manual de Publicaciones de la American Psychological Association APA 7.^a edición. Además, el título, el resumen y las palabras clave deben ser presentados en español, inglés y portugués.

Los manuscritos a postular deberán ser enviados a través del sistema *Open Journal Systems* (OJS) de la página de la revista <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/>

unimar/index, previo registro del usuario -autor- en esta plataforma, o vía correo electrónico: editorialunimar@umariana.edu.co, preferiblemente, claro está, una vez que se cumpla con todos los requisitos anteriores y aquellos de composición que se presenta a continuación:

En ambas opciones se notificará la recepción del artículo al autor en un plazo máximo de 10 días después del envío y se informará sobre el estado del mismo en un plazo máximo de 2 meses.

La revista maneja una convocatoria abierta que recibe artículos permanentemente; es decir, en el momento en que haga el envío se da inicio al proceso de evaluación; el número y fecha de publicación dependerán del orden de llegada o entrada de los artículos a la revista y de la finalización del proceso de evaluación.

Para formalizar la recepción del artículo, el o los autores deberán enviar debidamente diligenciados los siguientes formatos:

Formato 1. Identificación de autor e investigación: documento donde se consigna los datos requeridos sobre los autores, tipología del manuscrito postulado, y naturaleza de la investigación o el proceso para la configuración del artículo (debe diligenciarse por cada autor). Link: <https://drive.google.com/file/d/1iHuu8LViFAzrt8jvi0O0diKNz7KXzdbh/view>

Formato 2. Declaración de condiciones: carta donde se manifiesta que el artículo es original e inédito, que su vez, no ha sido enviado parcial o completamente, simultánea o sucesivamente a otras revistas o entidades editoras (debe diligenciarse por cada autor). Link: <https://drive.google.com/file/d/1eIrQGAwvvyvPDNBqLCELuNIJHKWqrIQK/view>

Formato 3. Licencia de uso parcial: documento donde se autoriza a la Universidad Mariana, concretamente a la Editorial UNIMAR, para ejercer sobre los manuscritos postulantes, atribuciones orientadas a difundir, facilitar, promover y deconstruir el saber y conocimiento, producto de los procesos de investigación, revisión y reflexión que expresa la obra. Link: https://drive.google.com/file/d/1bMilnTANwQcLqCgr62uk7RdoU6_qxyCP/view

Aspectos generales: los manuscritos postulantes deberán ser presentados en el programa Microsoft Word, a una columna, en hoja tamaño carta con márgenes normales –sup. 2,5/ inf. 2,5/ izdo. 3/ dcho. 3-, empleando como tipo de letra Times New Roman a 12 puntos, con un interlineado de 1,15, y una extensión mínima de 15 páginas y máxima de 30 –incluyendo figuras (imágenes, gráficos y fotografías) y tablas-.

Título: será claro, concreto y preciso; tendrá una nota a pie de página en donde se especifique las

características del proceso investigativo, de revisión o de reflexión desarrollado para la concreción del aporte escritural. Ubique una nota a pie de página que clasifique el tipo de artículo y el título de la investigación de la que se deriva. Indique el nombre y fuente de financiamiento de la investigación o proyecto del cual deriva el artículo.

Ejemplo pie de página: este artículo es el resultado de la investigación titulada: La competencia argumentativa oral en estudiantes de básica primaria, desarrollada desde el 15 de enero de 2009 hasta el 31 de julio de 2011 en el corregimiento de Genoy, departamento de Nariño, Colombia.

Autor/es: debajo del título del manuscrito se debe ubicar el nombre del autor/es, seguido de los siguientes datos para cada caso: nivel académico - el título máximo alcanzado, con la respectiva institución otorgante-, filiación institucional -nombre completo de la institución donde labora-, datos de contacto -correo electrónico, personal e institucional, ciudad, departamento, provincia, país donde reside-, el código ORCID y el link del perfil de Google Scholar. Tener en cuenta que el primer autor será quien quedará registrado en las bases de datos de los diferentes servicios de indexación y resumen. Es indispensable indicar el autor que se encargará de recibir y enviar la correspondencia, o de lo contrario se asumirá que el primer autor se hará cargo de tal función.

Ejemplo: Luis Alberto Montenegro Mora¹

¹Candidato a Doctor en Educación (Universidad de San Buenaventura). Director Centro de Investigaciones Universidad Mariana, Nariño, Colombia), integrante del grupo de investigación Forma; Correo electrónico: lmontenegro@umariana.edu.co

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1783-0495>

Link Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=xwTivN0AAAAJ&hl=es>

Contribución: se identifica el nivel de contribución escritural y aporte del artículo de cada uno de los autores, con la finalidad de establecer el orden de aparición.

Ejemplo:

Martha Camila Ordoñez: Investigadora principal. Procesamiento estadístico de datos, Escritura de Materiales y métodos y obtención de los resultados.

Bibiana del Carmen Montero: Redacción del manuscrito, elaboración de cuadros.

Laura Patricia Castaño: Redacción del manuscrito, consolidación de referencias.

Luisa María Chamorro Solís: Análisis e interpretación de resultados, Escritura de la introducción.

Mario Alfonso Araujo: Escritura de la discusión, revisión crítica del artículo, participación en el análisis.

Luis Mario Pantoja: Escritura de materiales y métodos y discusión.

Jorge Alfonso Guevara: Obtención de la base de datos y revisión crítica del artículo.

Todos los autores participaron en la elaboración del manuscrito, lo leyeron y aprobaron.

Resumen: incluirá los objetivos principales de la investigación, alcance, metodología empleada y, de igual manera, los resultados más destacados y las conclusiones más sobresalientes, por lo que este apartado será claro, coherente y sucinto, y no sobrepasará las 250 palabras.

Palabras clave: se admitirá un mínimo de cinco palabras clave y un máximo de diez, las cuales posibilitarán ubicar temáticamente el contenido del artículo que, además, deberán ser relevantes y ayudar a su indizado cruzado, ya que a través de ellas su trabajo será identificado con facilidad por los buscadores de las bases de datos, éstas van separadas por punto y coma.

Para el caso de los manuscritos resultado de investigación, estos estarán estructurados así:

Introducción: en donde se menciona el problema u objetivos del proceso investigativo, haciendo alusión a los posibles antecedentes bajo los cuales se fundamenta el trabajo investigativo; asimismo, se comenta el tipo de metodología empleada, una justificación de la elección de ésta, además de la inclusión pertinente y precisa del respaldo bibliográfico que fundamente teóricamente este primer acercamiento al contenido del manuscrito.

Metodología: en esta sección se menciona el diseño, las técnicas y los materiales empleados en la investigación para la obtención de los resultados; se recomienda desarrollar descriptivamente esta sección, mencionando todos los aspectos concebidos al momento de realizar el proceso; es decir, expresar claramente el tipo de diseño, y el tipo de muestreo que se utilizó. De igual forma, es conveniente mencionar las técnicas estadísticas y demás instrumentos empleados para la recolección de la información -esta sección deberá estar escrita con verbos en tiempo pasado-.

Resultados: esta sección presenta los resultados obtenidos durante el proceso investigativo; es,

concretamente, la contribución que se hace al nuevo conocimiento, en donde se evidencia la coherencia entre los objetivos planteados al inicio de la investigación, y la información obtenida a través de los instrumentos de recolección. Es aconsejable que se mencione todos los resultados importantes obtenidos, hasta aquellos que están en contraposición a la hipótesis que fundamentó la investigación.

Discusión: en esta sección van aquellas relaciones, interpretaciones, recomendaciones que los resultados obtenidos señalan, en paralelo con otras investigaciones, antecedentes y teorías referidas al tema abordado.

Conclusiones: son presentadas de manera clara, concreta y coherente con los temas desarrollados en el manuscrito, por lo que deberá haber argumentos precisos que justifican y validan cada conclusión.

Figuras, fotografías, ilustraciones, gráficos y tablas: para el caso de las figuras (gráficas, diagramas, mapas, dibujos, fotografías e ilustraciones), éstas deben estar ubicadas en el lugar respectivo dentro del manuscrito, numeradas y descritas con una leyenda en tamaño 11 en la parte superior izquierda, que comience con la palabra -Figura-, en donde se consigne brevemente el contenido del elemento allí dispuesto. Para el caso de las tablas, éstas deberán contener -preferiblemente- la información cuantitativa que menciona el manuscrito; estarán enumeradas y contarán con una leyenda descriptiva de tamaño 11 ubicada en la parte superior izquierda del elemento, la cual iniciará con la palabra -Tabla-. Para todas las figuras y tablas se señalará la fuente de donde son tomadas -se recomienda abstenerse de ubicar material que no cuente con el permiso escrito del autor-; en el caso de ser de autoría propia, es preciso señalarlo; cabe aclarar que toda figura y tabla contarán con las anteriores características para su aprobación.

Emplear las figuras y tablas únicamente cuando sean necesarias; no debe redundar la información que éstas expresan, con el contenido textual; serán autoexplicativas, sencillas y de fácil comprensión.

Cómo citar

A continuación, se da algunas indicaciones sobre la manera adecuada de citación que debe emplearse en el desarrollo de los manuscritos que son postulados a la Revista UNIMAR.

Si la cita directa tiene menos de 40 palabras, se presenta entre comillas y al final, entre paréntesis, se ubica los datos de la obra (Apellido, año, página).

Ejemplo:

Una situación de variación es "tanto un escenario en el que los elementos en escena cambian con el transcurso de tiempo" (Acosta, 2004, p. 112), como también aquellas circunstancias donde la modificación de estado se presenta relacionada con la

Si la cita tiene más de 40 palabras, se omite las comillas, se sangra la cita (aproximadamente 2,54 cm) y se ubica, ya sea en la introducción de la cita o al finalizar ésta, los datos de la obra (Apellido, año, página).

Ejemplo:

Como el juicio tuvo lugar en ausencia del reo, el juez ordenó a un paquete de soldados reducir a prisión al señor Miño, pero él había emprendido viaje a Lima días atrás.

El segundo jurado, llegado el momento de la calificación del delito, dijo: el jurado de la calificación declara al señor doctor Domingo Miño culpable del quebrantamiento del artículo 759 del Código Penal en primer grado. Acogió el juez el anterior veredicto y condenó al doctor Miño. (Ortiz, 1975, p. 213)

Si la cita es parafraseo, se escribirá sin comillas y entre paréntesis los datos de la obra (Apellido, año). Se recomienda señalar el número de página o párrafo, sobre todo, en aquellos casos en los que se desea ubicar con exactitud el fragmento al que se hace alusión.

Ejemplo:

Brechas ideológicas que terminaron por agudizar la crisis postindependentista y afectaron al país (Orquist, 1978).

Brechas ideológicas que terminaron por agudizar la crisis postindependentista y afectaron al país (Orquist, 1978, p. 8).

Como lo enunció Orquist (1978, p. 8) al momento de establecer que aquellas brechas que agudizaron la crisis postindependentista, por su carácter ideológico afectaron al país.

Cuando se realice varias referencias a una misma fuente de manera consecutiva en un mismo párrafo, es adecuado ubicar el año de la obra citada la primera vez, posteriormente omitir este dato y solo escribir el apellido del autor.

Ejemplo:

Según Paulet (2010), un buen esquema es fundamental para el éxito del argumento. Paulet afirma que

Si una fuente es escrita por dos autores, se debe recordar escribir el apellido de los dos.

Ejemplo:

Halliday y Paulet (2001) han establecido algunos de los métodos más empleados en el desarrollo discursivo.

Si se cita una fuente que tiene entre tres y más autores, se escribe el apellido del primer autor, seguido de la expresión "et al." desde la primera citación.

Ejemplo: en un libro escrito por Fernández, Gómez, Valdivia y Ochoa, 2005, la citación bibliográfica desde la primera vez sería:

"La comprensión del mundo es una tarea de la mente y de los sentidos" (Fernández et al., 2005, p. 145).

Para la sección de Referencias Bibliográficas, se admite hasta un número de 20 autores. Cuando son más de 20, se incluye los primeros 19, se omite los siguientes con el uso de tres puntos seguidos hasta llegar al último autor.

Si el autor es una organización, corporación o similar, se escribe el nombre completo de ésta, a menos que sea muy largo, se empleará su abreviatura, la cual se identificará en la primera cita que se realice entre corchetes, y se empleará en las siguientes.

Ejemplo:

"La investigación debe proyectarse desde las publicaciones, posibilitando el diálogo académico" (Universidad Mariana [UNIMAR], 2009, p. 77). - Primera vez-

"Toda iniciativa de mejoramiento de las prácticas investigativas, deberá ser, en beneficio de la comunidad" (UNIMAR, 2009, p. 80). -Segunda vez-

Si el documento no tiene autor, se cita las primeras palabras del título y después puntos suspensivos; cuando se trate del título de capítulo, se incluirá comillas; si es un libro, se lo escribirá en cursiva.

Ejemplo:

"La crisis de los países de la región es causada por la inestabilidad de sus economías, por lo que hay que adoptar las medidas necesarias para contrarrestar esta situación" ("Plan de Gobierno para", 2009, 18 de feb.).

En la sección de Referencias Bibliográficas no se incluye las comunicaciones personales, pero pueden ser citadas en el texto, escribiendo las iniciales del nombre del autor, apellido del autor y fecha.

Ejemplo:

L. Montenegro (comunicación personal, 12 de sep., 2013) afirmó que

Cuando se realice una cita de cita, se debe mencionar el nombre de la fuente original, posteriormente, se escribe el trabajo que cita la fuente original, precedido de la frase "como se cita en".

Ejemplo:

En el libro *La Esperanza Perdida* de Fernández Quesada (como se cita en Mora, 2009).

En la redacción de las Referencias Bibliográficas se cita la fuente que contiene el documento original.

Si una fuente en internet no tiene paginación, se debe contabilizar los párrafos para citar de manera precisa; si no están numerados, es preciso nombrar el párrafo o sección.

Ejemplo:

Morales y Bernádez (2012) concuerdan que "todo acto humano es una entrega constante de ideas, en donde unos aportan más significativamente que otros" (párr. 8).

Si la fuente no tiene fecha de publicación, se debe escribir en el lugar correspondiente: s.f.

Ejemplo:

Castimáez y Vergara (s.f.) suponen que "las construcciones metodológicas empleadas en el proceso pedagógico se orientan a la formación del individuo multidimensionalmente" (p. 9).

Guía para elaborar referencias

Última sección del manuscrito; aquí deberán figurar todas las referencias citadas en el artículo; su orden se establecerá de manera alfabética y siguiendo las disposiciones del Manual de Publicaciones de la American Psychological Association APA 7.^a edición

A continuación, se presenta los tipos de fuentes más empleados al momento de estructurar un manuscrito científico, como también, el formato y ejemplo correspondiente para cada caso.

Nota: se recomienda incluir el DOI de aquellos artículos, libros o capítulos de libros que se encuentren disponibles en línea.

Tipo de fuente	Formato y ejemplo
Libro impreso individual	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). <i>Título</i> . Editorial. Mora, J. (2013). <i>Los dilemas de la investigación</i> . Editorial UNIMAR.
Libro impreso colaboración	Primer apellido, Inicial del nombre.; Primer apellido, Inicial del nombre. y Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). <i>Título</i> . Editorial. Mora, J., Martínez, G. y Fernández, A. (2012). <i>Pensamiento creativo</i> . ECOE Ediciones.
Capítulo de libro impreso	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título del capítulo. En: Inicial del nombre, Apellido del editor (Ed.). <i>Título del libro</i> (pp. Inicial – final). Editorial. Mora, J. (2011). Pensamiento complejo. En: L. Castrillón (Ed.), <i>La máquina humana</i> (pp. 115-152). Ariel.
Revista Impresa	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título del artículo. <i>Título de la revista</i> , volumen (número), pp. Inicial – final. Mora, J. (2011). Teoría y ciencia. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11 (4). pp. 98-115.

Revista electrónica	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título del artículo. <i>Título de la revista</i> , volumen (número), pp. Inicial – final. DOI Mora, J. (2011). Teoría y ciencia. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11 (4). pp. 98-115. DOI 10.1007/978-3-642-1757
Documento web	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título. Dirección web. Mora, J. (2010). Reacciones y emociones en los juegos. http://www.reacciones-emocionales/.com
Tesis	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). <i>Título</i> (Tesis de nivel). Institución. localización. Morán, A. (2011). <i>Competencia argumentativa oral</i> (Tesis inédita de la Maestría en Lingüística Aplicada). Universidad del Valle. http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html

Proceso de evaluación editorial y pares

La revista, con previa autorización del autor/es, realizará los ajustes pertinentes a los manuscritos, con el propósito de dar mayor precisión, claridad, coherencia a la propuesta escritural postulante, por lo que se solicita a todos aquellos interesados en enviar sus aportes, escribir con toda la rigurosidad a la que haya lugar, empleando debidamente las reglas ortográficas y gramaticales de la escritura científica, estructurando el manuscrito en general, a través de párrafos claros, coherentes y objetivos. Se sugiere evitar redundancias, uso reiterativo de expresiones, conceptos, términos “entre otros”, y de manera similar, evitar el uso innecesario de siglas.

La revista, al ser arbitrada, realiza procesos rigurosos de evaluación y validación de los manuscritos postulantes, por lo que el tiempo estimado para el desarrollo óptimo de estos procesos y procedimientos comprende entre dos y cinco meses, claro está, dependiendo de la cantidad y calidad de los manuscritos postulados.

En primera instancia, el Comité Editorial de la revista decide sobre la aceptación o rechazo de los manuscritos postulados, partiendo del cumplimiento de las políticas, criterios, disposiciones, y condiciones que la publicación ha establecido para la aceptación inicial de los aportes escriturales “proceso de evaluación del manuscrito por parte del Comité Editorial y resultados del sometimiento al software antiplagio implementado por la Editorial UNIMAR-. Tanto las disposiciones afirmativas como negativas, serán comunicadas a los autores, quienes conocerán las razones por las que el manuscrito fue aceptado o rechazado.

En segunda instancia, el editor de la revista, junto con el Comité Editorial, selecciona aquellos manuscritos que cumplen con las calidades exigidas por la publicación, clasificándolos posteriormente según su área y temática abordadas, con el propósito de

asignar a dos pares evaluadores, en coherencia con el sistema de evaluación adoptado por la revista el cual es, el de doble ciego, quienes a través del formato de evaluación dispuesto para dicho procedimiento, realizarán las observaciones y sugerencias a las que haya lugar, expresando si efectivamente puede publicarse, o si necesita mejorar ciertos elementos para su posible publicación, o por el contrario, no es aceptado para su publicación en la revista. El Comité Editorial recibe los conceptos de los pares evaluadores y toma las disposiciones con respecto a la publicación definitiva del artículo.

El editor envía a cada par evaluador la Guía para los pares evaluadores de la revista, y el formato de evaluación correspondiente al manuscrito presentado (artículo de investigación, revisión o reflexión). Para el desarrollo oportuno del proceso de evaluación, se le asigna a cada par evaluador un plazo entre dos y tres semanas para preparar y realizar el envío del concepto; cabe mencionar que en el formato de evaluación se les solicita a los pares indicar si el manuscrito cumple con las condiciones y criterios tanto de forma como de contenido que exige la revista; además, elaborará un concepto general sobre el manuscrito, en donde incluya sugerencias, observaciones y aportes; posteriormente, podrá recomendar la publicación del manuscrito, ya sea sin ninguna modificación, con algunas modificaciones, con modificaciones profundas, o de ninguna manera.

Por lo anterior, en el formato de evaluación dispuesto por la revista, se pregunta a los pares si están dispuestos a evaluar nuevamente el manuscrito si son realizados los ajustes y observaciones que se les ha comentado a los autores, para dar continuidad al proceso, hasta que el manuscrito sea un artículo con todas las condiciones de calidad para ser publicado.

Una vez el editor recibe los conceptos de los dos pares evaluadores, elabora un informe detallado del proceso de evaluación para enviar a los

autores; dicho informe compila las observaciones y sugerencias de los pares, claro está, suprimiendo toda información que pueda develar e identificar a los evaluadores del manuscrito. Una vez los autores cuentan con el informe evaluativo de su manuscrito postulado, ellos decidirán si presentan nuevamente su manuscrito con las modificaciones y ajustes a los que los pares se han referido, remitiendo una nueva versión de su escrito, o por el contrario, lo retiran definitivamente del proceso; si los autores deciden enviar nuevamente la versión mejorada del texto, el editor asigna una fecha justa -de acuerdo a las modificaciones, correcciones y ajustes- para la entrega de esta segunda versión del manuscrito. En el caso de que los autores decidan no continuar con el proceso de publicación del manuscrito, éste será retirado de la base de datos de la revista.

Para el caso de los manuscritos rechazados completamente por los pares evaluadores, se informará a los autores que su manuscrito será retirado del proceso y de las bases de datos de la revista; adicionalmente, se les enviará el informe de evaluación con los conceptos que los pares determinaron para la toma de esta decisión.

Una vez que los autores han enviado la segunda versión del manuscrito, mejorada y atendiendo todas las observaciones, ajustes y demás sugerencias realizadas por los pares evaluadores, el editor remite esta segunda versión del manuscrito a los pares evaluadores, con el propósito de comprobar si los cambios y ajustes sugeridos fueron realizados por los autores. Por lo anterior, a cada par evaluador se le solicita evaluar esta segunda versión del manuscrito, y manifestar al editor si está en óptimas condiciones para ser publicado sin ninguna otra modificación, o si, por el contrario, se tendrá que ajustar nuevamente el escrito, siempre y cuando se desee su publicación.

Para la preparación final del manuscrito, el editor recibe los conceptos de los pares evaluadores, en el caso en el que los dos pares consideren que el escrito puede ser publicado, el editor envía dichos conceptos junto con la versión final del manuscrito al Comité Editorial, con el propósito de verificar la rigurosidad y calidad del proceso y, asimismo, tomar una determinación con relación a la aceptación o rechazo del manuscrito para su publicación. Cabe mencionar que, en el caso de que los conceptos de los dos pares evaluadores con respecto al manuscrito sean contradictorios y polémicos, se designará un tercer par evaluador que emita un concepto que permita solucionar dicho impase; por otra parte, en el caso de que alguno de los pares evaluadores considere que todavía el manuscrito no está listo para su publicación, el editor enviará las nuevas observaciones y recomendaciones del manuscrito a los autores, hasta que el escrito esté listo.

Es posible que los autores respondan a los comentarios y observaciones realizadas por los pares evaluadores, con el propósito de dar explicación y justificar que algunos ajustes sugeridos no serán tenidos en cuenta, por lo que se establece un diálogo ciego entre autores y pares evaluadores, para debatir sobre la pertinencia y relevancia de las observaciones y ajustes sugeridos, claro está, mediado por el Comité Editorial de la revista.

Además de lo anterior, cabe resaltar que se remitirá a los autores las pruebas galeras de los artículos, previamente a la impresión de la revista, en donde se revisará la disposición del artículo en la publicación. Es necesario aclarar que en esta etapa no se aceptará nuevos párrafos, frases o secciones para agregar, ya que el proceso solo se limitará a las correcciones de posibles erratas de digitación, que contribuyan al perfeccionamiento de la versión final de la revista.

La revista está en constante contacto con los autores, puesto que cuenta con el sistema de Open Journal Systems (OJS) <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar/index> en donde pueden estar enterados del estado de su manuscrito, y que posibilita una gestión efectiva y eficiente de los procesos y procedimientos editoriales. Además, si así lo desean, pueden solicitar información a través del correo electrónico: editorialunimar@umariana.edu.co

Convocatorias de escritura

En cualquier momento del año los autores pueden enviar sus manuscritos para su posible publicación en la revista.

Contraprestaciones

Aquellos autores que publiquen su artículo en la revista, recibirán notificación de la publicación y acceso a la versión electrónica. En el caso de los pares evaluadores, además de recibir un ejemplar de la revista electrónica, también tendrán un certificado de su participación como evaluadores.

Información adicional

La revista se gestiona a través de OJS <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar/index> en donde se ubica toda la información concerniente a la revista (se publica tanto en su versión impresa como digital). Es esencial señalar que justamente en las direcciones citadas anteriormente, se puede descargar la "Guía para autores", el "Formato de identificación de autor e investigación", la "Declaración de condiciones", y la "Licencia de uso parcial", documentos y formatos fundamentales en el proceso de postulación del manuscrito a evaluación.

Guide for authors

UNIMAR Magazine

UNIMAR magazine is an open access scientific journal, framed in the area of Social Sciences; edited by the UNIMAR Editorial of the Mariana University, Colombia, and directed to researchers, academics, authors and readers, both national and international. Its periodicity is semiannual. Its purpose is the publication and dissemination of articles in Spanish, English and Portuguese, mainly in the following types: a) research; b) reflection; c) review; and (d) short articles. The costs of the editorial processes and procedures are assumed by the publishing entity.

Types of articles published in the magazine

UNIMAR magazine focuses its essential function on the publication of original and unpublished articles, result of the research.

Article result of research: document that presents the original and unpublished production, of scientific, technological or academic content and, in a detailed way, the original results of research processes. If possible structured as follows: Introduction, Methodology, Results, Discussion, Conclusions and References.

Reflection article: manuscript that presents research results from an analytical, interpretative or critical perspective of the author, on a specific topic, using original sources.

Review article: manuscript result of a research that analyzes, systematizes and integrates the results of published research on a field of study, in order to account for progress and development trends. It is characterized by presenting a careful bibliographic review of at least 50 references of primary sources.

Short article: brief documents that present original preliminary or partial results of an investigation, which usually require a swift dissemination.

Case reports: documents that present the results of a study on a particular situation, in order to publicize the technical and methodological experiences considered in a specific case; it includes a systematic review of the literature on analogous cases.

Subject review article: documents results of the critical review of the literature on a particular topic.

Letters to the editor: critical, analytical or interpretative positions on the documents published in the journal, which, in the opinion of the Editorial Committee, constitute an important contribution to the discussion of the topic by the scientific community of reference.

Editorial: document written by the editor, any member of the Editorial Committee, or by a person invited by the editor. The editorial may be related to current problems or new findings in the field of action of the journal.

Conditions for submitting the manuscript

For applying of manuscripts to the journal, it is necessary to prepare the document according to the type of articles required by the journal, so that those applications that do not meet the conditions stated above will not be considered for publication.

The opinions and affirmations present in the articles are the exclusive responsibility of the authors, understanding that sending the manuscript to this journal commits the authors not to postulate it partially or completely, simultaneously or successively to other journals or publishing entities.

Likewise, the authors must declare that the contents developed in the manuscript are their own, and that the information taken from other authors and published works, articles and documents is correctly cited and verifiable in the text section of bibliographic references.

All the manuscripts that are postulated for publication in the magazine should follow the guidelines specified in this guide, which, for the most part, have been adapted from the Publications Manual of the American Psychological Association APA 7th edition. In addition, the title, abstract and key words must be presented in Spanish, English and Portuguese.

The manuscripts to be nominated must be sent through the Open Journal Systems (OJS) of the journal page <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar/index>, prior user registration -author- on this platform, or via email: editorialunimar@umariana.edu.co or, preferably of course, once all the above requirements and those of composition presented below are met:

In both options, the author will be notified of the receipt of the article within a maximum period of ten days after submission and the status of the article will be reported within a maximum period of two months.

The magazine handles an open call that receives articles permanently; in other words, the evaluation process begins at the same time the author submits the document; the number and date of publication will depend on the order of arrival or entry of the articles to the journal and on the completion of the evaluation process.

To formalize the receipt of the article, the author or authors must send the following formats duly completed:

Format 1. Author and research identification: document where the required data on the authors, type of manuscript submitted and nature of the research or the process for the configuration of the article is entered (must be filled out by each author). Link: <https://drive.google.com/file/d/1iHuu8LViFAzrt8jvidO0diKNz7KXzqbh/view>

Format 2. Declaration of conditions: letter stating that the article is original and unpublished and that it has not been sent partially or completely, simultaneously or successively, to other journals or publishing entities (must be filled out by each author). Link: <https://drive.google.com/file/d/1eIrQGAWvynPDNBqLCELuNIJHKWqrIQK/view>

Format 3. Partial use license: document that authorizes the Mariana University, specifically the Editorial UNIMAR, to exercise, over the applicant manuscripts, attributions aimed at disseminating, facilitating, promoting and deconstructing knowledge, product of the processes of research, review and reflection expressed by the work. Link: https://drive.google.com/file/d/1bMilnTAnwQcLqCgr62uk7RdoU6_qxyCP/view

General aspects: the applicant manuscripts must be presented in Microsoft Word, in one column, on letter-size sheet with normal margins -upper: 2.5 / bottom: 2.5 / left: 3 / right 3-, using as type of font Times New Roman to 12 points, with a line spacing of 1.15 and a minimum extension of 15 pages and a maximum of 30 - including figures (images, graphs, drawings and photographs) and tables-.

Title: it will be clear, concrete and precise; it will have a footnote in which it specifies the characteristics of the investigative, revision or reflection process developed for the concretion of the scriptural contribution. Locate a footnote that classifies the type of article and the title of the research from which it is derived. Indicate the name and source of funding of the research or project from which the article is derived.

Footer example: this article is the result of the research entitled: *Oral argumentative competence in elementary school students*, developed from January 15, 2009 to July 31, 2011 in Genoy, township of Nariño department, Colombia.

Author / s: under the title of the manuscript the name of the author / s should be located, followed by the following data for each case: **academic level** - the maximum title reached, with the respective granting institution-, **institutional affiliation** - full name of the institution where you work-, **contact information** -mail, personal and institutional, city, department, province, country where you reside-, the **ORCID code** and the **Google Scholar profile link**. Keep in mind that the first author will be the one who will be registered in the databases of the

different indexing and summary services. It is essential to indicate the author who will be in charge of receiving and sending the correspondence, or else it will be assumed that the first author will take charge of such a function.

Example: Luis Alberto Montenegro Mora¹

¹ PhD Candidate of Education (University of San Buenaventura). Director of the Mariana University Research Center, Nariño, Colombia), member of the Forma research group; Email: lmontenegro@umariana.edu.co

ORCID Code: <https://orcid.org/0000-0002-1783-0495>

Link Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=xwTivN0AAAAJ&hl=es>

Contribution: the level of contribution of the writing and the impact in the article of each of the authors is identified, in order to establish the order of appearance.

Example:

Martha Camila Ordoñez: Principal investigator. Statistical processing of data, writing of materials and methods and obtaining results.

Bibiana del Carmen Montero: Writing of the manuscript, making pictures.

Laura Patricia Castaño: Writing of the manuscript, consolidation of references.

Luisa María Chamorro Solís: Analysis and interpretation of results, writing of the introduction.

Mario Alfonso Araujo: Writing of the discussion, critical review of the article, participation in the analysis.

Luis Mario Pantoja: Writing of materials and methods and discussion.

Jorge Alfonso Guevara: Obtaining the database and critical review of the article.

All authors participated in the preparation of the manuscript, read it and approved it.

Abstract: it will include the main objectives of the research, scope, methodology used, the most outstanding results and conclusions; consequently, this section will be clear, coherent and succinct, and will not exceed 250 words.

Key words: a minimum of five key words and a maximum of ten will be admitted, which will make it possible to thematically locate the content of the article that, in addition, must be relevant and help its cross-indexing, since through them the work will be identified easily by the search

engines of the databases; these are separated by semicolons.

For the case of manuscripts **resulting from research**, these will be structured as follows:

Introduction: where the problem or objectives of the investigative process is mentioned, making reference to the possible antecedents under which the investigative work is based; likewise, the type of methodology used is discussed, a justification of the choice of this, in addition to the pertinent and precise inclusion of the bibliographic support that theoretically bases this first approach to the content of the manuscript.

Methodology: this section mentions the design, techniques and materials used in the research to obtain the results; it is recommended to develop this section descriptively, mentioning all the aspects conceived at the time of carrying out the process; that is, clearly express the type of design, and the type of sampling that was used. Likewise, it is convenient to mention the statistical techniques and other instruments used for the collection of information -this section should be written with verbs in the past tense-.

Results: this section presents the results obtained during the investigative process; it is, concretely, the contribution made to new knowledge, where it is evidenced the coherence between the objectives set out at the beginning of the investigation, and the information obtained through the collection instruments. It is advisable to mention all the important results obtained, even those that are in opposition to the hypothesis that supported the investigation.

Discussion: in this section are those relationships, interpretations, recommendations that the results obtained indicate, in parallel with other investigations, background and theories related to the topic addressed.

Conclusions: they are presented clearly, concretely and coherently with the topics developed in the manuscript, so there must be precise arguments that justify and validate each one.

Figures, photographs, illustrations, graphs and tables: for the case of the figures (graphs, diagrams, maps, drawings, photographs and illustrations), these must be located in the respective place within the manuscript, numbered and described with a legend in size 11 in the upper left, beginning with the word 'Figure', where the content of the element provided in that place is briefly consigned. For the case of the tables, they must contain -preferably- the quantitative information mentioned in the manuscript; they will be numbered and will have a descriptive legend of size 11 located in the upper left part of the

element, which will start with the word 'Table'. For all the figures and tables, the source of where they are taken will be indicated - it is recommended to refrain from locating material that does not have the written permission of the author-; in the case of own authorship, it must be pointed out; it should be clarified that every figure and table will have the above characteristics for their approval.

Use figures and tables only when necessary; it must not result in the information that they express, with the textual content; they will be self-explanatory, simple and easy to understand.

How to cite

Below are some indications on the proper way of citation that should be used in the development of the manuscripts that are postulated to *UNIMAR Magazine*.

- If the direct appointment has less than 40 words, it is presented in quotation marks and at the end, in parentheses, the data of the work is located (Surname, year, page).

Example:

A situation of variation is "both a scenario in which the elements on the scene change over time" (Acosta, 2004, p. 122), as well as those circumstances where the change in status is related to the...

- If the quote has more than 40 words, the quotation marks are omitted, a bleeding of approximately 2.54 cm is made, and the data of the work is located, either at the introduction of the appointment or at the end of the same. (Surname, year, page).

Example:

Since the trial took place in the absence of the accused, the judge ordered a picket line to reduce Mr. Miño to prison, but he had started a trip to Lima a few days ago.

The second jury, at the time of the classification of the crime, said: the jury of the qualification declares Mr. Domingo Miño guilty of the breach of article 759 of the Penal Code in the first degree. The judge accepted the previous verdict and condemned Dr. Miño. (Ortiz, 1975, p. 213).

- If the quote is paraphrased, the data of the work (Surname, year) will be written without quotation marks and in parentheses. It is recommended to indicate the page number or paragraph, especially in those cases in which you want to locate exactly the fragment that is alluded to.

Example:

Ideological gaps that ended up sharpening the post-independence crisis and affected the country (Orquist, 1978).

Ideological gaps that ended up sharpening the post-independence crisis and affected the country (Orquist, 1978, p. 8).

As stated by Orquist (1978, p. 8) at the time of establishing that those gaps that worsened the post-independence crisis, because of their ideological character affected the country.

- When several references to the same source are made consecutively in the same paragraph, it is appropriate to locate the year of the work cited the first time, but this should be omitted later, and only the last name of the author should be written.

Example:

According to Paulet (2010), a good scheme is fundamental to the success of the argument. Paulet says that...

- If a source is written by two authors, remember to write the last name of the two.

Example:

Halliday and Paulet (2001) have established some of the most commonly used methods in discourse development.

- If a source that has between three and more authors is cited, write the last name of the first author, followed by the expression "et al." from the first citation.

Example: in a book written by Fernández, Gómez, Valdivia and Ochoa, 2005, the bibliographic citation from the first time would be:

"The understanding of the world is a task of the mind and the senses" (Fernández et al., 2005, p. 145).

For the Bibliographic References section, up to 20 authors are admitted. When they are more than 20, the first 19 are included, the following ones are omitted with the use of three consecutive periods until reaching the last author.

- If the author is an organization, corporation or similar, the full name of the author is written; unless it is very long, its abbreviation will be used, which will be identified in the first quotation made in square brackets, and will be used in the following.

Example:

"The research must be projected from the publications, making possible the academic dialogue" (Universidad Mariana [UNIMAR], 2009, p. 77). **-First time-**

"Any initiative to improve research practices should be for the benefit of the community" (UNIMAR, 2009, p.80). **-Second time-**

- If the document does not have an author, the first words of the title are cited and then ellipses; in the case of the chapter title, quotation marks will be included; if it is a book, it will be written in italics.

Example:

"The crisis in the countries of the region is caused by the instability of their economies, so we must adopt the necessary measures to counteract this situation" ("Government Plan for...", 2009, Feb. 18).

- In the Bibliographic References section personal communications are not included, but they can be cited in the text, by writing the initials of the author's name, author's last name and date.

Example:

L. Montenegro (personal communication, September 12, 2013) stated that...

- When an appointment is made, the name of the original source must be mentioned, then the work that quotes the original source is written, preceded by the phrase "as quoted in".

Example:

In the book *La Esperanza Perdida* by Fernández Quesada (as quoted in Mora, 2009).

- In the writing of the Bibliographic References the source that contains the original document is cited.
- If a source on the internet does not have pagination, the paragraphs must be counted to quote accurately; if they are not numbered, it is necessary to name the paragraph or section.

Example:

Morales and Bernádez (2012) agree that "every human act is a constant delivery of ideas, where some contribute more significantly than others" (paragraph 8).

- If the source does not have a publication date, it should be written in the corresponding place: n.d.

Example:

Castimáez and Vergara (n.d.) assume that "the methodological constructions used in the pedagogical process are oriented to the formation of the individual multidimensionally" (p. 9).

Guide for making references

This is the last section of the manuscript; all the references cited in the article must appear here; its order will be established alphabetically and following the provisions of the Publications Manual of the American Psychological Association APA 7th edition.

Next, we present the most used types of sources when structuring a scientific manuscript, as well as the corresponding format and example for each case.

Note: it is recommended to include the DOI of those articles, books or book chapters that are available online.

Font type	Format and example
Individual	Last name, name's initial. (Date of work). <i>Title</i> . Publisher House.
Printed book	Mora, J. (2013). <i>Dilemmas of research</i> . UNIMAR Publisher House.
Printed book in cooperation	Last name, name's initial; Last name, name's initial & Last name, name's initial. (Date of work). <i>Title</i> . Publisher House. Mora, J.; Martínez, G. & Fernández, A. (2012). <i>Creative thinking</i> . ECOE Ediciones.
Chapter of printed book	First surname, Initial of the name. (Date of work). Chapter title. In: Initial of the name, Editor's last name (Ed.). Book title (pp. Initial - final). Editorial. Mora, J. (2011). Complex thought. In: L. Castrillón (Ed.), <i>The human machine</i> (pp. 115-152). Ariel.
Printed magazine	Last name, name's initial. (Date of work). Title of the chapter. <i>Title of the magazine, volume</i> (number), pp. Initial - final. Mora, J. (2011). Theory and science. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11(4), 98-115.
Electronic magazine	First surname, Initial of the name. (Date of work). Article title. Journal title, volume (number), pp. initial - final. DOI Mora, J. (2011). Teoría y ciencia. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11(4). pp. 98-115. DOI 10.1007/978-3-642-1757
Web document	Last name, name's initial. (Date of work). Title. Web address Mora, J. (2010). Games Reactions and emotions. http://www.reacciones-emocionales.com
Thesis	Last name, name's initial. (Date of work). Title. (Doctoral or Master Thesis). Institution. Location. Morán, A. (2011). Oral Argumentative Competence. (Unpublished Master Dissertation in Applied Linguistics). Universidad del Valle. http://recursos-biblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html

Editorial evaluation process and peers

The magazine, with previous permission of the author / s, will make appropriate adjustments to the manuscripts, in order to give greater precision, clarity, consistency, so it asks those interested to send their contributions, write with the entire required rigor, using the proper spelling and grammar rules of scientific writing, structuring the manuscript in general, through clear, consistent and objective paragraphs. It is suggested to avoid redundancies, repetitive use of words, concepts, terms "among others", "similarly", and the unnecessary use of acronyms.

The magazine, for being arbitrated, makes a rigorous evaluation and validation processes, therefore the estimated time for the optimal development can take between two and five months depending on the quantity and quality of writings.

In the first instance, the Editorial Committee of the journal decides on the acceptance or rejection of the postulated manuscripts, based on compliance with the policies, criteria, provisions, and conditions that the publication has established for the initial acceptance of the scriptural contributions -process of evaluation of the manuscript by the Editorial Committee and results of the submission to anti-plagiarism software implemented by UNIMAR Publishing House. Both the affirmative and negative provisions will be communicated to the authors, who will know the reasons why the manuscript was accepted or rejected.

In second instance, the editor of the journal, together with the Editorial Committee, selects those manuscripts that meet the qualifications required by the publication, classifying them later according to their area and subject matter, with the purpose of assigning two peer reviewers, in coherence with the evaluation system adopted by the magazine which is, the double blind, who through the evaluation format prepared for this procedure, will make the observations and suggestions that may arise, expressing whether it can actually be published, or if it needs to improve certain elements for possible publication, or on the contrary, it is not accepted for publication in the magazine. The Editorial Committee receives the concepts of peer reviewers and makes provisions regarding the definitive publication of the article.

The editor sends to each evaluating pair the Guide for the peer reviewers of the magazine, and the evaluation format corresponding to the submitted manuscript (research article, review or reflection). For the timely development of the evaluation process, each evaluating pair is assigned a period of two to three weeks to prepare and submit the concept. It is worth mentioning that in the evaluation format, the peers are asked to indicate if the manuscript meets the conditions and criteria both in terms of form and content required by the journal; in addition, they will elaborate a general concept on the manuscript, where they include suggestions, observations and contributions; subsequently, they may recommend the publication of the manuscript, either without any modification, with some modifications, with profound modifications, or in any way.

Therefore, in the evaluation form prepared by the magazine, the peer reviewers are asked if they are willing to re-evaluate the manuscript if adjustments and observations have done by authors, to continue the process until the manuscript is an article with all the quality requirements for publication.

Once the editor receives the concepts of the two peer reviewers, prepares a detailed report of the assessment process to send to the authors, the same that compiles the comments and suggestions from peers, by suppressing of course any information that may reveal and identify the evaluators. When the authors have the evaluation report of their manuscript, they may choose to present it again with the modifications and adjustments referred, by sending a new version, or otherwise, by withdraw it from the process; if they decide to send the improved version of the text again, the editor assigns a fair date, according to the changes, corrections and adjustments for the delivery of this second version. In the event that the authors choose not to continue the process of publication, the manuscript will be removed from the database of the magazine.

In the case of manuscripts completely rejected by peer reviewers, authors will be informed about it; additionally, they will receive the evaluation report with the concepts that pairs took into account for making this decision.

When the authors have sent the second version of the manuscript, improved and taking into account all the observations, adjustments and other suggestions made by the peer reviewers, the editor sends this second version of the manuscript to the peer reviewers, in order to check if the authors made the suggested changes and adjustments. Therefore, each evaluating pair is asked to evaluate this second version of the manuscript, and tell the editor if it is in the best conditions to be published without any other modification, or if, on the contrary, the writing will have to be adjusted again, as long as its publication is desired.

For the final preparation of the manuscript, the editor receives the concepts of the peer reviewers. If the peers consider that the writing can be published, the editor sends these concepts together with the final version of the manuscript to the Editorial Committee, with the purpose of verifying the rigor and quality of the process and, likewise, to make a determination regarding the acceptance or rejection of the manuscript for publication. It is worth mentioning that, in case that the concepts of the two evaluating peers with respect to the manuscript are contradictory and controversial, a third evaluating pair will be appointed that issues a concept that allows to resolve said impasse. On the other hand, if one of the peer reviewers considers that the manuscript is not yet ready for publication, the editor will send the new observations and recommendations of the manuscript to the authors, until the writing is ready.

It is possible that the authors respond to the comments and observations made by the peer reviewers, with the purpose of explaining and

justifying that some suggested adjustments will not be taken into account, so a blind dialogue is established between authors and peer reviewers, to discuss the relevance and significance of the observations and suggested adjustments, of course, mediated by the Editorial Committee of the journal.

In addition to the above, it should be noted that the galley proofs of the articles will be sent to the authors, prior to the printing of the journal, where the disposition of the article in the publication will be reviewed. It is necessary to clarify that at this stage new paragraphs, phrases or sections to be added will not be accepted, since the process will only be limited to the corrections of possible typing errors, which contribute to the improvement of the final version of the magazine.

The journal is in constant contact with the authors, since it has the Open Journal Systems (OJS) <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/unimar> where they can be aware of the status of their manuscript, and that enables effective and efficient management of editorial processes and procedures. In addition, if they wish, they can request information through the email: editorialunimar@umariana.edu.co

Writing calls

At any time of the year authors can submit their manuscripts for possible publication in the journal.

Compensations

Those authors who publish their article in the magazine, will receive a printed copy of it and access to the electronic version. In the case of peer reviewers, in addition to receiving a copy of the electronic journal, they will also have a certificate of their participation as evaluators.

Additional Information

The magazine has its website <http://www.umariana.edu.co/RevistaUnimar/>; likewise, it is managed through OJS <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/unimar> where all the information concerning the journal is located (it is published in both its printed and digital versions). It is essential to point out that just in the addresses mentioned above, it is possible to download the "Guide for authors", the "Author identification and research format", the "Declaration of conditions", and the "Partial use license", documents and fundamental formats in the process of submitting the manuscript to evaluation.

Guia para autores Revista UNIMAR

A revista UNIMAR é uma revista científica de acesso aberto, enquadrada na área das Ciências Sociais; editada pela Editorial UNIMAR da Universidade Mariana, Colômbia, dirigida a pesquisadores, acadêmicos, autores e leitores, nacionais e internacionais. Sua periodicidade é semestral. Tem por objetivo a publicação e divulgação de artigos em espanhol, inglês e português, principalmente nos seguintes tipos: a) pesquisa; b) reflexão; c) revisão; e d) artigos curtos. Os custos dos processos e procedimentos editoriais são assumidos pela entidade editora.

Tipos de artigos publicados na revista:

A revista UNIMAR concentra sua função essencial na publicação de artigos originais e inéditos, resultado da pesquisa.

Artigo resultado de pesquisa: documento que apresenta a produção original e inédita, de conteúdo científico, tecnológico ou acadêmico e, de forma detalhada, os resultados originais de processos de pesquisa. Se possível estruturado da seguinte forma: Introdução, Metodologia, Resultados, Discussão, Conclusões e Referências.

Artigo de reflexão: manuscrito que apresenta resultados de pesquisa a partir de uma perspectiva analítica, interpretativa ou crítica do autor, sobre um tema específico, utilizando fontes originais.

Artigo de revisão: resultado manuscrito de uma pesquisa que analisa, sistematiza e integra os resultados de pesquisas publicadas em um campo de estudo, a fim de dar conta do progresso e das tendências de desenvolvimento. Caracteriza-se por apresentar uma cuidadosa revisão bibliográfica de pelo menos 50 referências de fontes primárias.

Artigo curto: documentos breves que apresentam resultados originais preliminares ou parciais de uma investigação que, geralmente, requerem uma divulgação rápida.

Relatos de casos: documentos que apresentam os resultados de um estudo sobre uma determinada situação, de forma a divulgar as experiências técnicas e metodológicas consideradas num caso específico; inclui uma revisão sistemática da literatura sobre casos análogos.

Artigo de revisão de assunto: documenta os resultados da revisão crítica da literatura sobre um determinado tema.

Cartas ao editor: posições críticas, analíticas ou interpretativas sobre os documentos publicados na revista que, na opinião do Comitê Editorial,

constituem uma importante contribuição para a discussão do tema pela comunidade científica de referência.

Editorial: documento escrito pelo editor, qualquer membro do Comitê Editorial ou por uma pessoa convidada pelo editor. O editorial pode estar relacionado com problemas atuais ou novos, descobertos no campo de ação da revista.

Condições para apresentação dos manuscritos

Para a postulação de manuscritos à revista, é necessário preparar o documento de acordo com o tipo de artigos exigidos pela revista, de forma que as candidaturas que não atenderem às condições acima indicadas, não sejam consideradas para publicação.

As opiniões e afirmações presentes nos artigos são responsabilidade exclusiva dos autores, entendendo-se que o envio do manuscrito à esta revista, obriga-os a não postulá-lo parcial ou totalmente, simultânea ou sucessivamente à outras revistas ou entidades editoras.

Da mesma forma, os autores devem declarar que os conteúdos desenvolvidos no manuscrito são próprios, e que as informações retiradas de outros autores e trabalhos, artigos e documentos publicados estão corretamente citados e verificáveis na seção de texto de referências bibliográficas.

Todos os manuscritos postulados para publicação na revista devem seguir as diretrizes especificadas neste guia, que, em sua maioria, foram adaptadas do Manual de Publicações da American Psychological Association APA 7.^a edição. Além disso, o título, resumo e palavras-chave devem ser apresentados em espanhol, inglês e português.

Os manuscritos postulados devem ser enviados através do sistema Open Journal Systems (OJS) da página da revista <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar/index>, cadastro prévio do usuário -autor- nesta plataforma, ou via e-mail: editorialunimar@umariana.edu.co ou, de preferência claro, uma vez que todos os requisitos acima sejam cumpridos e os de composição apresentados a seguir:

Em ambos os sentidos, o autor será notificado do recebimento do artigo no prazo máximo de dez dias após a submissão e o status do artigo será informado no prazo máximo de dois meses.

A revista atende a uma chamada aberta que recebe artigos permanentemente; em outras palavras, o processo de avaliação começa no mesmo momento em que o autor submete o documento; o número e a data de publicação dependerão da ordem de

Palavras-chave: serão admitidas no mínimo cinco palavras-chave e no máximo dez, o que possibilitará a localização temática do conteúdo do artigo que, além disso, deve ser relevante e auxiliar na sua indexação cruzada, visto que através delas o trabalho será facilmente identificado pelos motores de busca das bases de dados; estes são separados por ponto e vírgula.

Para o caso de manuscritos resultantes de pesquisa, estes serão estruturados da seguinte forma:

Introdução: onde é referido o problema ou objetivos do processo investigativo, fazendo referência aos possíveis antecedentes em que se baseia o trabalho investigativo; da mesma forma, discute-se o tipo de metodologia utilizada, justificativa da escolha desta, além da pertinente e precisa inclusão do suporte bibliográfico que embasa teoricamente esta primeira abordagem do conteúdo do manuscrito.

Metodologia: esta seção menciona o desenho, técnicas e materiais utilizados na pesquisa para obtenção dos resultados; recomenda-se desenvolver esta seção de forma descritiva, mencionando todos os aspectos concebidos no momento da realização do processo; isto é, expressar claramente o tipo de projeto e o tipo de amostragem que foi usado. Da mesma forma, é conveniente citar as técnicas estatísticas e outros instrumentos utilizados para a coleta de informações -esta seção deve ser escrita com verbos no pretérito-.

Resultados: esta seção apresenta os resultados obtidos durante o processo investigativo, é, concretamente, o contributo para novos conhecimentos, onde se evidencia a coerência entre os objetivos traçados no início da investigação e as informações obtidas através dos instrumentos de recolha. É aconselhável mencionar todos os resultados importantes obtidos, mesmo aqueles que se opõem às hipóteses que embasaram a investigação.

Discussão: nesta seção encontram-se aquelas relações, interpretações, recomendações que os resultados obtidos indicam, em paralelo com outras investigações, antecedentes e teorias relacionadas ao tema abordado.

Conclusões: são apresentadas de forma clara, concreta e coerente com os tópicos desenvolvidos no manuscrito; portanto, deve haver argumentos precisos que justifiquem e validem cada conclusão.

Figuras, fotografias, ilustrações, gráficos e tabelas: no caso das figuras (gráficos, diagramas, mapas, desenhos, fotografias e ilustrações), estas devem estar localizadas no respectivo local dentro do manuscrito, numeradas e descritas com legenda em tamanho 11 no canto superior esquerdo,

começando com a palavra 'Figura', onde o conteúdo do elemento fornecido naquele local é remetido brevemente. Para o caso das tabelas, devem conter -preferivelmente- as informações quantitativas citadas no manuscrito; elas serão numeradas e terão uma legenda descritiva de tamanho 11 localizada na parte superior esquerda do elemento, que começará com a palavra 'Tabela'. Para todas as figuras e tabelas, será indicada a fonte de onde foram tiradas -recomenda-se não localizar material que não tenha autorização por escrito do autor-; no caso de autoria própria, deve ser assinalada; deve ser esclarecido que todas as figuras e tabelas terão as características acima para sua aprovação.

Use figuras e tabelas somente quando necessário; não deve resultar nas informações que expressam, com o conteúdo textual; elas serão autoexplicativas, simples e fáceis de entender.

Como citar

Em baixo algumas indicações sobre a forma adequada de citação que deve ser utilizada no desenvolvimento dos manuscritos que são postulados para a Revista UNIMAR.

- Se a consulta direta tiver menos de 40 palavras, ela é apresentada entre aspas e ao final, entre parênteses, localizam-se os dados do trabalho (Sobrenome, ano, página).

Exemplo:

Uma situação de variação é "tanto um cenário em que os elementos em cena mudam ao longo do tempo" (Acosta, 2004, p. 122), bem como aquelas circunstâncias em que a mudança de status está relacionada com ...

- Se a citação tiver mais de 40 palavras, as aspas são omitidas, é feito um sangramento de aproximadamente 2,54 cm, e os dados do trabalho são localizados, seja na introdução do compromisso ou no final do mesmo. (Sobrenome, ano, página).

Exemplo:

Como o julgamento ocorreu na ausência do acusado, o juiz ordenou um piquete para reduzir o Sr. Miño à prisão, mas ele havia iniciado uma viagem a Lima há poucos dias.

O segundo júri, no momento da qualificação do crime, afirmou: o júri da qualificação declara o senhor Domingo Miño culpado da violação do artigo 759 do Código Penal em primeiro grau. O juiz acatou o veredicto anterior e condenou o Dr. Minho. (Ortiz, 1975, p. 213).

- Se a citação for parafraseada, os dados da obra (Sobrenome, ano) serão escritos sem

aspas e entre parênteses. Recomenda-se indicar o número da página ou parágrafo, principalmente nos casos em que se deseja localizar exatamente o fragmento a que se alude.

Exemplo:

Lacunas ideológicas que acabaram acentuando a crise pós-independência e afetaram o país (Orquist, 1978).

Lacunas ideológicas que acabaram agravando a crise pós-independência e afetaram o país (Orquist, 1978, p. 8).

Conforme afirma Orquist (1978, p. 8) ao estabelecer que aquelas brechas que agravaram a crise pós-independência, por seu caráter ideológico afetavam o país.

- Quando várias referências à mesma fonte são feitas consecutivamente no mesmo parágrafo, é apropriado localizar o ano da obra citada pela primeira vez, mas isso deve ser omitido posteriormente, e apenas o sobrenome do autor deve ser escrito.

Exemplo:

Segundo Paulet (2010), um bom esquema é fundamental para o sucesso do argumento. Paulet diz que ...

- Se a fonte for escrita por dois autores, lembre-se de escrever o sobrenome dos dois.

Exemplo:

Halliday e Paulet (2001) estabeleceram alguns dos métodos mais comumente usados no desenvolvimento do discurso.

- Se for citada uma fonte que tenha entre três e mais autores, escreva o sobrenome do primeiro autor, seguido da expressão "et al." desde a primeira citação.

Exemplo: em um livro escrito por Fernández, Gómez, Valdivia e Ochoa, 2005, a citação bibliográfica da primeira vez seria:

"A compreensão do mundo é tarefa da mente e dos sentidos" (Fernández et al., 2005, p. 145).

Para a seção de Referências Bibliográficas, são admitidos até 20 autores. Quando forem maiores que 20, são incluídos os primeiros 19, os seguintes são omitidos com o uso de três pontos consecutivos até chegar ao último autor.

- Se o autor for uma organização, corporação ou similar, o nome completo do autor é escrito; a menos que seja muito longo, será utilizada a sua abreviatura, que será

identificada na primeira citação feita entre colchetes, e será utilizada a seguir.

Exemplo:

"Apesquise deve ser projetada a partir das publicações, possibilitando o diálogo acadêmico" (Universidad Mariana [UNIMAR], 2009, p. 77). -Primeira vez-

"Qualquer iniciativa para melhorar as práticas de pesquisa deve ser em benefício da comunidade" (UNIMAR, 2009, p.80). -Segunda vez-

- Se o documento não tiver autor, são citadas as primeiras palavras do título e, a seguir, reticências; no caso do título do capítulo, serão incluídas aspas; se for um livro, será escrito em itálico.

Exemplo:

"A crise nos países da região é causada pela instabilidade de suas economias, por isso devemos adotar as medidas necessárias para fazer frente a esta situação" ("Plano de Governo para ...", 18/02/2009).

- Na seção Referências Bibliográficas não estão incluídas comunicações pessoais, mas podem ser citadas no texto, escrevendo-se as iniciais do nome do autor, sobrenome do autor e data.

Exemplo:

L. Montenegro (comunicação pessoal, 12 de setembro de 2013) afirmou que ...

- No momento de marcação de consulta, deve ser mencionado o nome da fonte original, a seguir redigido o trabalho que cita a fonte original, precedido da frase "as citadas em".

Exemplo

No livro *La Esperanza Perdida* de Fernández Quesada (citado em Mora, 2009).

- Na redação das Referências Bibliográficas é citada a fonte que contém o documento original.
- Se uma fonte na internet não tiver paginação, os parágrafos devem ser contados para citar com precisão; se não forem numerados, é necessário nomear o parágrafo ou seção.

Exemplo:

Morales e Bernádez (2012) concordam que "todo ato humano é uma entrega constante de ideias, onde alguns contribuem de forma mais significativa do que outros" (parágrafo 8).

- Caso a fonte não tenha data de publicação, deverá ser escrita no local correspondente: s.d.

Exemplo:

Castimáez e Vergara (s.d.) assumem que “as construções metodológicas utilizadas no processo pedagógico estão orientadas para a formação do indivíduo multidimensionalmente” (p. 9).

Guia para fazer referências

Esta é a última seção do manuscrito; todas as referências citadas no artigo devem aparecer aqui; sua ordem será estabelecida em ordem alfabética e seguindo as disposições do Manual de Publicações da American Psychological Association APA Sétima edição.

A seguir, são apresentados os tipos de fontes mais utilizados na estruturação de um manuscrito científico, bem como o formato e o exemplo correspondentes para cada caso.

Nota: recomenda-se incluir o DOI dos artigos, livros ou capítulos de livros disponíveis online.

Tipo de Fonte	Formato e exemplo
Livro Impresso Individual	Sobrenome, inicial do nome. (Data de trabalho). Título. Casa Editora. Mora, J. (2013). <i>Dilemas de investigação</i> . UNIMAR Casa Editora.
Livro impresso em cooperação	Sobrenome, inicial do nome; Sobrenome, inicial do nome e Sobrenome, inicial do nome. (Data de trabalho). Título. Casa Editora. Mora, J.; Martínez, G. e Fernández, A. (2012). <i>Pensamento criativo</i> . ECOE Edições.
Capítulo de livro impresso	Primeiro sobrenome, inicial do nome. (Data de trabalho). Título do capítulo. Em: Inicial do nome, sobrenome do Editor (Ed.). Título do livro (pp. Inicial - final). Editorial. Mora, J. (2011). Pensamento criativo. Em: L. Castrillón (Ed.), <i>Da máquina humana</i> (pp. 115-152). Ariel.
Revista impressa	Sobrenome, inicial do nome. (Data de trabalho). Título do artigo. <i>Título da revista, volume</i> (numero), pp. inicial - final. Mora, J. (2011). Teoria e ciência. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11(4), pp. 98-115.
Revista eletrônica	Sobrenome, inicial do nome. (Data de trabalho). Título do artigo. <i>Título da revista, volume</i> (numero), pp. inicial-final. DOI Mora, J. (2011). Teoria e ciência. <i>Revista Colombiana de Investigación</i> , 11(4). pp. 98-115. DOI 10.1007/978-3-642-1757
Document Web	Sobrenome, inicial do nome. (Data de trabalho). Título. Endereço web Mora, J. (2010). Reações e emoções em jogos. http://www.reacciones-emocionales.com
Tese	Sobrenome, inicial do nome. (Data de trabalho). Título. (Tese de nível). Instituição. Localização. Morán, A. (2011). Competência oral argumentativa. (Tese de Maestria). Universidade del Valle. http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html

Processo de avaliação editorial e pares

A revista, com prévia autorização do (s) autor (es), fará os devidos ajustes nos manuscritos, de forma a dar maior precisão, clareza, consistência, por isso pede aos interessados que enviem suas contribuições, escrevam com todo o rigor necessário, utilizando corretamente as regras ortográficas e gramaticais da redação científica, estruturando o manuscrito em geral, por meio de parágrafos claros, consistentes e objetivos. Sugere-se evitar redundâncias, uso repetitivo de palavras, conceitos, termos “entre outros”, “similarmente” e o uso desnecessário de siglas.

A revista, por ser arbitrada, faz um rigoroso processo de avaliação e validação, pois o tempo estimado para o desenvolvimento ótimo pode demorar entre dois e cinco meses, dependendo da quantidade e qualidade das redações.

Em primeira instância, o Comitê Editorial da revista decide sobre a aceitação ou rejeição dos manuscritos postulados, com base no cumprimento das políticas, critérios, disposições e condições que a publicação estabeleceu para a aceitação inicial das contribuições escriturísticas - processo de avaliação do manuscrito pelo Comitê Editorial e resultados da submissão ao software anti-plágio implementado pela Editorial UNIMAR. Tanto as disposições afirmativas quanto as negativas serão comunicadas aos autores, que saberão as razões pelas quais o manuscrito foi aceito ou rejeitado.

Em segunda instância, o editor da revista, em conjunto com o Comitê Editorial, seleciona os manuscritos que atendem às qualificações exigidas pela publicação, classificando-os posteriormente de acordo com sua área e temática, com o objetivo de designar dois revisores, em coerência com o sistema de avaliação adotado pela revista que é, o duplo cego, que através do formato de avaliação elaborado para este procedimento, fará as observações e sugestões que surgirem, expressando se realmente pode ser publicado, ou se precisa melhorar certos elementos para eventual publicação, ou, pelo contrário, não é aceita para publicação na revista. O Comitê Editorial recebe os conceitos de pares e se dispõe a publicar definitivamente o artigo.

O editor envia a cada dupla avaliadora o Guia para os revisores da revista e o formato de avaliação correspondente ao manuscrito submetido (artigo de pesquisa, revisão ou reflexão). Para o desenvolvimento oportuno do processo de avaliação, cada dupla avaliadora tem um período de duas a três semanas para preparar e apresentar o conceito. Vale ressaltar que, no formato de avaliação, os pares são solicitados a indicar se o manuscrito atende às condições e critérios tanto em termos de forma quanto de conteúdo exigidos pela revista; além disso, elaborarão um conceito

geral do manuscrito, onde incluirão sugestões, observações e contribuições; posteriormente, podem recomendar a publicação do manuscrito, seja sem qualquer modificação, com algumas modificações, com modificações profundas, ou de qualquer forma.

Portanto, no formulário de avaliação elaborado pela revista, os revisores são questionados se estão dispostos a reavaliar o manuscrito se houver ajustes e observações feitas pelos autores, para continuar o processo até que o manuscrito seja um artigo com todos os requisitos de qualidade para publicação.

Uma vez que o editor receba os conceitos dos dois revisores, elabora um relatório detalhado do processo de avaliação para enviar aos autores, o mesmo que compila os comentários e sugestões dos pares, suprimindo naturalmente qualquer informação que possa revelar e identificar os avaliadores. Quando os autores possuírem o laudo de avaliação de seu manuscrito, podem optar por apresentá-lo novamente com as modificações e ajustes referidos, enviando uma nova versão, ou então, retirando-o do processo; caso decida reenviar a versão aprimorada do texto, o editor atribui uma data justa, de acordo com as alterações, correções e ajustes para a entrega desta segunda versão. Caso os autores optem por não dar continuidade ao processo de publicação, o manuscrito será retirado do banco de dados da revista.

No caso de manuscritos totalmente rejeitados pelos pares, os autores serão informados; além disso, receberão o relatório de avaliação com os conceitos que os pares levaram em consideração para a tomada de decisão.

Depois de os autores enviarem a segunda versão do manuscrito, aprimorada e levando em consideração todas as observações, ajustes e outras sugestões feitas pelos revisores, o editor envia esta segunda versão do manuscrito aos revisores, a fim de verificar se os autores fizeram as alterações e ajustes sugeridos. Portanto, cada dupla avaliadora é solicitada a avaliar esta segunda versão do manuscrito, e informar ao editor se está nas melhores condições para ser publicado sem qualquer outra modificação, ou se, ao contrário, a redação terá que ser ajustada novamente, desde que desejada sua publicação.

Para a preparação final do manuscrito, o editor recebe os conceitos dos revisores. No caso em que os pares considerem que a redação pode ser publicada, o editor envia esses conceitos juntamente com a versão final do manuscrito ao Comitê Editorial, com a finalidade de verificar o rigor e a qualidade do processo e, da mesma forma, para tomar uma decisão quanto à aceitação ou rejeição do manuscrito para publicação. Vale ressaltar

que, caso os conceitos dos dois pares avaliadores a respeito do manuscrito sejam contraditórios e polêmicos, será nomeado um terceiro par avaliador que emite um conceito que permita resolver o referido impasse. Por outro lado, se um dos pares considerar que o manuscrito ainda não está pronto para publicação, o editor enviará as novas observações e recomendações do manuscrito aos autores, até que a redação esteja pronta.

É possível que os autores respondam aos comentários e observações feitos pelos revisores pares, com o propósito de explicar e justificar que alguns ajustes sugeridos não serão levados em consideração; então, um diálogo cego é estabelecido entre autores e revisores, para discussão a relevância e o significado das observações e sugestões de ajustes, é claro, mediados pelo Comitê Editorial da revista.

Além do exposto, deve-se destacar que as provas finais dos artigos serão enviadas aos autores, antes da impressão da revista, onde será revisada a disposição do artigo na publicação. É necessário esclarecer que nesta etapa não serão aceitos novos parágrafos, frases ou seções a serem acrescentadas, pois o processo se limitará apenas às correções de possíveis erros de digitação, que contribuam para o aprimoramento da versão final da revista.

A revista está em constante contato com os autores, uma vez que possui o Open Journal Systems (OJS) <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/unimar> onde podem ter conhecimento do status de seu manuscrito, e que permite uma gestão eficaz e eficiente dos processos e procedimentos editoriais. Além disso, se desejarem, podem solicitar informações pelo e-mail: editorialunimar@umariana.edu.co

Convites de escrita

Em qualquer época do ano os autores podem submeter seus manuscritos para eventual publicação na revista.

Compensações

Os autores que publicarem seu artigo na revista, receberão uma cópia impressa do mesmo e terão acesso à versão eletrônica. No caso de pares avaliadores, além de receber uma cópia do periódico eletrônico, também terão um certificado de participação como avaliadores.

Informação adicional

A revista tem seu site: <http://www.umariana.edu.co/RevistaUnimar/>, onde se encontram todas as informações relativas à revista (é publicada

em versão impressa e digital). É imprescindível ressaltar que apenas nos endereços citados acima é possível baixar o "Guia para autores", o "Formato de identificação do autor e pesquisa", a "Declaração de condições" e a "Licença de uso parcial", documentos e formatos fundamentais no processo de submissão do manuscrito à avaliação.

Formato de identificación de autor e investigación			
I. Identificación			
Nombres y apellidos completos:			
Fecha de nacimiento (dd/mm/aa):		Lugar de nacimiento (municipio vereda/ departamento/país):	
Tipo de documento de identidad:		Número de documento de identidad:	
Correo electrónico:			
Número telefónico de contacto:		Número celular o móvil de contacto:	
Dirección perfil Google scholar:			
Código ORCID:			
II. Formación académica			
Posdoctorado			
Título obtenido:			
Universidad otorgante:			
Fecha de obtención del título:			
Doctorado			
Título obtenido:			
Universidad otorgante:			
Fecha de obtención del título:			
Maestría			
Título obtenido:			
Universidad otorgante:			
Fecha de obtención del título:			
Especialización			
Título obtenido:			
Universidad otorgante:			
Fecha de obtención del título:			
Pregrado			
Título obtenido:			
Universidad otorgante:			
Fecha de obtención del título:			

Diplomados o cursos afines a su área de conocimiento					
Título obtenido:					
Institución otorgante:					
Fecha de obtención del título:					
III. Filiación laboral					
Nombre de la institución donde labora:					
Cargo que desempeña:					
Tipo de vinculación con la Universidad Mariana:					
Vinculación con otras universidades:					
IV. Información de publicaciones (últimos 3 años)					
a.					
Tipo de publicación: (marque con una x)	Libro:	Capítulo de libro:	Artículo científico:	Nota:	Otros:
Título de la publicación:					
ISBN de la publicación:		ISSN de la publicación:			
Número de páginas Página inicial – página final:		Año:			
b.					
Tipo de publicación: (marque con una x)	Libro:	Capítulo de libro:	Artículo científico:	Nota:	Otros:
Título de la publicación:					
ISBN de la publicación:		ISSN de la publicación:			
Número de páginas Página inicial – página final:		Año:			
c.					
Tipo de publicación: (marque con una x)	Libro:	Capítulo de libro:	Artículo científico:	Nota:	Otros:
Título de la publicación:					

ISBN de la publicación:				ISSN de la publicación:			
Número de páginas				Año:			
Página inicial – página final:							
d.							
Tipo de publicación: (marque con una x)		Libro:	Capítulo de libro:	Artículo científico:	Nota:	Otros:	
Título de la publicación:							
ISBN de la publicación:				ISSN de la publicación:			
Número de páginas				Año:			
Página inicial – página final:							
e.							
Tipo de publicación: (marque con una x)		Libro:	Capítulo de libro:	Artículo científico:	Nota:	Otros:	
Título de la publicación:							
ISBN de la publicación:				ISSN de la publicación:			
Número de páginas				Año:			
Página inicial – página final:							
V. Información complementaria (únicamente para publicaciones resultado de investigación)							
Nombre del proyecto de investigación:							
Objetivo general del proyecto de investigación:							
Objetivos específicos del proyecto de investigación:							
Resumen del proyecto de investigación:							
Justificación del proyecto de investigación:							
Metas del proyecto de investigación:							
Descripción de necesidades del proyecto de investigación:							
Repercusiones del proyecto de investigación:							
Observaciones del proyecto de investigación:							

Tiempo de duración del proyecto de investigación en meses:		Fecha de inicio del proyecto de investigación (dd/mm/aa/):		Fecha de finalización del proyecto de investigación (dd/mm/aa/):	
¿El proyecto de investigación cuenta con el aval de una institución?: (marque con una x)	Sí:	No:	Nombre de la institución que avala la investigación:		
¿El proyecto de investigación está registrado en Colciencias?: (marque con una x)	Sí:	No:	Valor total del proyecto de investigación:		
			Valor ejecutado del proyecto de investigación:		
VI. Certificación					
Firma del autor registrado:					
Nota: Los datos consignados por el autor serán empleados únicamente con fines documentales; de igual manera, estarán resguardados por la Ley de Protección de Datos y, específicamente, por el Artículo 15 – <i>Habeas Data</i> - de la Constitución Política de Colombia.					

Author identification and research format			
I. Identification			
Full name:			
Date of birth (dd /mm /yy):		Place of birth (municipality sidewalk/department/ country):	
Type of identity card:		Number of identity card:	
Email address			
Contact telephone number		Cellular or mobile contact number	
Google scholar profile address:			
ORCID Code:			
II. Academic Background			
Postdoctoral			
Diploma obtained:			
Granting University:			
Date of obtained the title:			
Doctorate			
Diploma obtained:			
Granting University:			
Date of obtained the title:			
Master's degree			
Diploma obtained:			
Granting University:			
Date of obtained the title:			
Specialization			
Diploma obtained:			
Granting University:			
Date of obtained the title:			
Undergraduate Studies			
Diploma obtained:			
Granting University:			
Date of obtained the title:			
Diplomas or courses related to your area of knowledge			
Diploma obtained:			

Granting University:					
Date of obtained the title:					
III. Work Affiliation					
Name of the institution where you work:					
Position in company:					
Kind of link with Universidad Mariana:					
Link with other universities:					
IV. Publication Information					
(last 3 years)					
a.					
Kind of publication: (Check)	Book:	Chapter of book:	Scientific Article:	Note:	Others:
Title of publication:					
ISBN of the publication:			ISSN of the publica- tion:		
Number of pages Initial page – Final page:			Year:		
b.					
Kind of publication: (Check)	Book:	Chapter of book:	Scientific Article:	Note:	Others:
Title of publication:					
ISBN of the publication:			ISSN of the publica- tion:		
Number of pages Initial page – Final page:			Year:		
c.					
Kind of publication: (Check)	Book:	Chapter of book:	Scientific Article:	Note:	Others:
Title of publication:					
ISBN of the publication:			ISSN of the publica- tion:		
Number of pages Initial page – Final page:			Year:		
d.					

Kind of publication: (Check)	Book:	Chapter of book:	Scientific Article:	Note:	Others:
Title of publication:					
ISBN of the publication:			ISSN of the publication:		
Number of pages Initial page – Final page:			Year:		
e.					
Kind of publication: (Check)	Book:	Chapter of book:	Scientific Article:	Note:	Others:
Title of publication:					
ISBN of the publication:			ISSN of the publication:		
Number of pages Initial page – Final page:			Year:		
V. Additional information (only for publications resulting from research)					
Name of the research project:					
General Objective of the research project:					
Specific Objectives of the research project:					
Summary of the research project:					
Justification of the research project:					
Goals of the research project:					
Description of the needs of the research project:					
Repercussions of the research project:					
Observations of the research project:					
Duration of the research project in months:		Start date of the research project (dd / mm / yy/):		End date of the research project (dd / mm / yy/):	
Does the research project have the endorsement of an institution? (Check)	Yes:	No:	Name of the institution that supports the research:		

Is the research project registered in Colciencias? (Check)	Yes:	No:	Total value of the research project:	
			Executed value of the research project:	
VI. Certification				
Signature of the registered author:				
Note: The data consigned by the author will be used only for documentary purposes; likewise, they will be protected by the Data Protection Law and, specifically, by Article 15 - Habeas Data- of the Political Constitution of Colombia.				

Formato de identificação do autor e investigação			
I. Identificação			
Nomes completos e sobrenomes			
Data de nascimento (dd/mm/aa):		Local de nascimento (município/caminho/departamento/país):	
Tipo de documento de identidade:		Número de documento de identidade:	
Correio eletrônico:			
Número telefônico de contato:		Número celular o móvel de contato:	
Endereço do perfil do Google scholar:			
Código ORCID:			
II. Formação acadêmica			
Pós-doutorado			
Diploma obtido:			
Universidade licenciante:			
Fecha de obtenção do diploma:			
Doutorado			
Diploma obtido:			
Universidade licenciante:			
Fecha de obtenção do diploma:			
Maestria			
Diploma obtido:			
Universidade licenciante:			
Fecha de obtenção do diploma:			
Especialização			
Diploma obtido:			
Universidade licenciante:			
Fecha de obtenção do diploma:			
Estudos de graduação			
Diploma obtido:			
Universidade licenciante:			
Fecha de obtenção do diploma:			
Diplomados o cursos afines à sua área de conhecimento			

Diploma obtido:					
Universidade licenciante:					
Fecha de obtenção do diploma:					
III. Filiação laboral					
Nome da instituição onde você labora:					
Cargo que desempenha:					
Tipo de vinculação com a Universidade Mariana:					
Vinculação com outras universidades:					
IV. Informação de publicações (Últimos 3 anos)					
a.					
Tipo de publicação: (Marque com uma x)	Livro:	Capítulo de livro:	Artigo científico:	Nota:	Outros:
Título da publicação:					
ISBN da publicação:			ISSN da publicação:		
Número de páginas Página inicial – página final:			Ano:		
b.					
Tipo de publicação: (Marque com uma x)	Livro:	Capítulo de livro:	Artigo científico:	Nota:	Outros:
Título da publicação:					
ISBN da publicação:			ISSN da publicação:		
Número de páginas Página inicial – página final:			Ano:		
c.					
Tipo de publicação: (Marque com uma x)	Livro:	Capítulo de livro:	Artigo científico:	Nota:	Outros:
Título da publicação:					
ISBN da publicação:			ISSN da publicação:		

Número de páginas Página inicial – página final:		Ano:			
d.					
Tipo de publicação: (Marque com uma x)	Livro:	Capítulo de livro:	Artigo científico:	Nota:	Outros:
Título da publicação:					
ISBN da publicação:		ISSN da publicação:			
Número de páginas Página inicial – página final:		Ano:			
e.					
Tipo de publicação: (Marque com uma x)	Livro:	Capítulo de livro:	Artigo científico:	Nota:	Outros:
Título da publicação:					
ISBN da publicação:		ISSN da publicação:			
Número de páginas Página inicial – página final:		Ano:			
V. Informação complementar (Unicamente para publicações resultado de investigação)					
Nome do projeto de investigação:					
Objetivo geral do projeto de investigação:					
Objetivos específicos do projeto de investigação:					
Resumo do projeto de investigação:					
Justificação do projeto de investigação:					
Metas do projeto de investigação:					
Descrição das necessidades do projeto de investigação:					
Repercussões do projeto de investigação:					
Observações do projeto de investigação:					

Tempo de duração do projeto de investigação em meses:		Fecha de início do projeto de investigação (dd/mm/aa/):		Fecha de finalização do projeto de investigação (dd/mm/aa/):	
¿O projeto de pesquisa tem o endosso de uma instituição? (Marque com uma x)	Sim:	No:	Nome da instituição que endossa a pesquisa:		
¿O projeto de pesquisa está registrado em Colciencias? (Marque com uma x)	Sim:	No:	Valor total do projeto de pesquisa:		
			Valor executado do projeto de pesquisa:		
VI. Certificação					
Firma do autor registrado:					
Nota: Os dados consignados pelo autor serão utilizados apenas para fins documentais; da mesma forma, serão protegidos pela Lei de Proteção de Dados e, especificamente, pelo Artigo 15 - Habeas Data - da Constituição Política da Colômbia.					

Declaración de condiciones

Por medio de la presente declaración, informo que el manuscrito titulado:

que en calidad de autor/es presento(amos) a la **Revista UNIMAR** con el propósito de ser sometido a los procesos y procedimientos de evaluación para determinar su posible divulgación, no ha sido publicado ni aceptado en otra publicación; de igual manera, declaro(amos) que el manuscrito postulante no se ha propuesto para proceso de evaluación en otra revista, ni será enviado parcial o completamente, simultánea o sucesivamente a otras revistas o entidades editoras, durante el proceso de evaluación que realice la **Revista UNIMAR**.

Como autor(es) del manuscrito me(nos) responsabilizo(zamos) completamente por el contenido del escrito, declarando que en su totalidad es producción intelectual propia, en donde aquella información tomada de otras publicaciones o fuentes, propiedad de otros autores, está debidamente citada y referenciada, tanto en el desarrollo del manuscrito como en la sección final de referencias bibliográficas.

Así mismo, declaro(amos) que se ha incluido a todos los autores que participaron en la elaboración del manuscrito, sin omitir autores del mismo, y/o sin incluir a personas que no cumplen con los criterios de autoría.

Atentamente:

Firma

Nombres y apellidos completos

Tipo de documento de identificación

Número de documento de identificación

Correo electrónico

Statement of conditions

By means of this declaration, I (we) inform that the manuscript entitled:

that as an author I (we) submit to **Revista UNIMAR** for the purpose of being submitted to the evaluation processes and procedures to determine its possible disclosure, it has not been published or accepted in another publication; likewise, I (we) declare that the candidate manuscript has not been proposed for the evaluation process in another journal, nor will it be sent partially or completely, simultaneously or successively to other journals or publishing entities, during the evaluation process carried out by **Revista UNIMAR**.

As the author of the manuscript I am (we are) fully responsible for the content of the writing, stating that it is entirely my (our) own intellectual production, where information taken from other publications or sources, property of other authors, is duly cited and referenced, both in the development of the manuscript as in the final section of bibliographical references.

Likewise, I (we) declare that all the authors who participated in the elaboration of the manuscript have been included, without omitting authors, and / or without including people who do not meet the authorship criteria.

Sincerely:

Signature	
Full name	
Type of identification documentation	
Number of identification documentation	
Email address	

Declaração de condições

Por meio desta declaração, informo que o manuscrito intitulado:

que, como autor, envio à Revista UNIMAR para ser submetido aos processos e procedimentos de avaliação para determinar sua possível divulgação, ele não foi publicado ou aceito em outra publicação; da mesma forma, declaro que o manuscrito candidato não foi proposto para o processo de avaliação em outra revista, nem será enviado parcial ou completamente, simultaneamente ou sucessivamente a outras revistas ou entidades editoriais, durante o processo de avaliação realizado pela Revista UNIMAR.

Como autor do manuscrito, sou totalmente responsável pelo conteúdo da escrita, afirmando que é inteiramente minha própria produção intelectual, onde as informações extraídas de outras publicações ou fontes, propriedade de outros autores, são devidamente citadas e referenciadas, tanto no desenvolvimento do manuscrito como na seção final de referências bibliográficas.

Da mesma forma, declaro que todos os autores que participaram da elaboração do manuscrito foram incluídos, sem omitir os autores, e / ou sem incluir pessoas que não atendam aos critérios de autoria.

Atenciosamente:

Assinatura

Nomes completos e sobrenomes

Tipo de documento de identificação

Número de documento de identificação

Correio eletrônico

Licencia de uso parcial

 Ciudad, país

 Día, mes, año

Señores

Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Asunto: **Licencia de uso parcial**

En mi calidad de autor del artículo titulado:

A través del presente documento autorizo a la Universidad Mariana, concretamente a la Editorial UNIMAR, para que pueda ejercer sobre mi obra, las siguientes atribuciones, facultades de uso temporal y parcial, orientadas a difundir, facilitar, promover y deconstruir el saber y conocimiento, producto de los procesos de investigación, revisión y reflexión:

- a. La reproducción, su traslado a los sistemas digitales y disposición de la misma en internet.
- b. Su vinculación a cualquier otro tipo de soporte que disponga la Revista, sirviendo de base para otra obra derivada en formato impreso o digital.
- c. La comunicación pública y su difusión por los medios establecidos por la Revista.
- d. Su traducción al inglés, portugués y francés, para ser publicada en forma impresa o digital.
- e. Su inclusión en diversas bases de datos, o en portales *web* para posibilitar la visibilidad e impacto tanto del artículo como de la Revista.

Con relación a las anteriores disposiciones, la presente licencia de uso parcial se otorga a título gratuito por el tiempo máximo reconocido en Colombia, en donde mi obra será explotada única y exclusivamente por la Universidad Mariana y la Editorial UNIMAR, o con quienes éstas tengan convenios de difusión, consulta y reproducción, bajo las condiciones y fines aquí señalados, respetando en todos los casos y situaciones los derechos patrimoniales y morales correspondientes.

Entonces, en mi calidad de autor de la obra, sin perjuicios de los usos otorgados por medio de la presente licencia de uso parcial, se conservará los respectivos derechos sin modificación o restricción alguna, debido a que el actual acuerdo jurídico, en ningún caso conlleva la enajenación tanto de los derechos de autor como de sus conexos, a los cuales soy acreedor.

Atentamente:

Firma

Nombres y apellidos completos

Tipo de documento de identificación

Número de documento de identificación

Correo electrónico

Partial Use License

City, country

Day, month, year

Sirs

Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Subject: **Partial Use License**

In my capacity as author of the article titled:

Through this document, I authorize Universidad Mariana, specifically the UNIMAR Publishing House, so that it can exercise on my work, the following attributions, and faculties of temporary and partial use, aimed at disseminating, facilitating, promoting and deconstructing knowledge, product of the research, review and reflection processes:

- a. Reproduction, its transfer to digital systems and its provision on the internet.
- b. Its link to any other type of support available to the Magazine, serving as the basis for another work derived in printed or digital format.
- c. Public communication and its dissemination through the means established by the Magazine.
- d. Its translation into English, Portuguese and French, to be published in printed or digital form.
- e. Its inclusion in various databases, or web portals to enable the visibility and impact of both the article and the Magazine.

With regard to the above provisions, this partial use license is granted free of charge for the maximum time recognized in Colombia, where my work will be exploited solely and exclusively by the Mariana University and the UNIMAR publishing house, or with those who have agreements of dissemination, consultation and reproduction, under the conditions and purposes set forth herein, respecting in all cases and situations the corresponding economic and moral rights.

Then, in my capacity as author of the work, without prejudice to the uses granted by means of this partial use license, the respective rights will be retained without any modification or restriction, since the current legal agreement in no case entails the alienation of both copyright and related rights, to which I am a creditor.

Sincerely,

Signature

Full name

Type of identification document

Number of identification document

Email address

Licencia de uso parcial

 Cidade, país

 Dia, mês, ano

 Senhores
Universidade Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colômbia

 Assunto: **Licencia de uso parcial**

Em minha qualidade de autor do artigo intitulado:

A través do presente documento autorizo à Universidade Mariana, concretamente à Editorial UNIMAR, para que possa exercer sobre o meu trabalho, as seguintes atribuições, faculdades de uso temporário e parcial, visando disseminar, facilitar, promover e desconstruir conhecimentos e saberes, produto dos processos de pesquisa, revisão e reflexão:

- a. A reprodução, sua transferência para os sistemas digitais e sua disposição na internet.
- b. Sua vinculação à qualquer outro tipo de suporte que disponha a Revista, servindo de base para outro trabalho derivado em formato impresso ou digital.
- c. A comunicação pública e sua difusão através dos meios estabelecidos pela Revista.
- d. Sua tradução para o inglês, português e francês, para ser publicada em formato impresso ou digital.
- e. Sua inclusão em vários bancos de dados, ou em portais *web* para permitir a visibilidade e impacto do artigo e da Revista.

Com relação às disposições acima, essa licença de uso parcial é concedida gratuitamente pelo tempo máximo reconhecido na Colômbia, onde meu trabalho será explorado única e exclusivamente pela Universidade de Mariana e pela editora UNIMAR, ou com aqueles que têm acordos de divulgação, consulta e reprodução, nas condições e finalidades aqui previstas, respeitando em todos os casos e situações os correspondentes direitos econômicos e morais.

Resumindo, na minha qualidade de autor do trabalho, sem prejuízo dos usos concedidos por meio desta licença de uso parcial, os respectivos direitos serão conservados sem qualquer modificação ou restrição, uma vez que o atual contrato legal em nenhum caso implica a alienação dos direitos autorais e direitos relacionados, para o qual eu sou um credor.

Atentivamente:

Assinatura

Nomes completos e sobrenomes

Tipo de documento de identificação

Número de documento de identificação

Correio eletrônico

Revista UNIMAR

Rev. Unimar

Julio - Diciembre 2021

e-ISSN: 2216-0116

ISSN: 0120-4327

DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar>

39^{Vol.}

No. 2



Editorial
UNIMAR

Universidad Mariana

Calle 18 No. 34-104 San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

<http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar>