



Sello Editorial
**UNIVERSIDAD
DEL ATLÁNTICO**

Pedagogía Desde el Lenguaje: Reflexión e Investigación Educativa publicado por el Grupo Pedagógico del Atlántico GRUPAL, es el resultado de una serie de reflexiones en torno a la pedagogía de la lengua materna, las cuales surgieron en el marco de experiencias vividas por los integrantes desde diferentes ámbitos y que sitúan a la investigación educativa en el centro del microcurrículo del área de lenguaje. Este libro muestra formas de relacionar las prácticas docentes con las propias de la acción investigativa, todo ello en el marco de los procesos de aprendizaje y enseñanza de la lengua materna. Por esta razón los propósitos de los textos publicados contribuyen con la construcción de conocimiento asociado con los procesos pedagógicos relativos a la pedagogía de la lectura, la comprensión de textos, la escritura, la oralidad, los sistemas simbólicos de significación y las políticas públicas entre otros aspectos, y desde diversas disciplinas, de tal manera que quien los lea encuentre ejemplos de prácticas y reflexiones pedagógicas que pueden servir de puntos de referencias para otras construcciones sociales en el aula.

PEDAGOGÍA DESDE EL LENGUAJE

PEDAGOGÍA DESDE EL LENGUAJE

REFLEXIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Escaneé el código QR para conocer
más títulos publicados por el Sello
Editorial Universidad del Atlántico



U Universidad
del Atlántico



ISBN 978-958-5131-71-2



9 789585 131712

Roberto Núñez Pérez, Adriana Gutiérrez Cochero, Wilmar Salazar Obeso, Miguel Herrera Delgans, Ingrid Almendrales López, Melizza Flórez Castillo, Styvenson Moyano Osorio, Heriberto Cuentas Urdaneta, Eryne Barrios Tapias, Stephanie Caneva Donado, Yorsis Pérez Pereira, Marisel Esquiaqui González, Verónica Ahumada Medina, Deivis Rodríguez Cuadro, Ginger Torres de Torres, María Eugenia Herazo Pineda, Rocío Varela Arregocés

PEDAGOGÍA
DESDE EL

LENGUAJE

REFLEXIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

**PEDAGOGÍA DESDE EL LENGUAJE:
REFLEXIÓN E INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA**

**Colección: Pedagogía de la lengua materna y
otros sistemas de significación desde el aula**

© Roberto Núñez Pérez, Adriana Gutiérrez Cochero,
Wilmar Salazar Obeso, Miguel Herrera Delgans,
Ingrid Almendrales López, Melizza Flórez
Castillo, Styvenson Moyano Osorio, Heriberto
Cuentas Urdaneta, Eryne Barrios Tapias, Stephanie
Caneva Donado, Yorsis Pérez Pereira, Marisel
Esquiaqui González, Verónica Ahumada Medina,
Deivis Rodríguez Cuadro, Ginger Torres de Torres,
María Herazo Pineda, Rocío Varela Arregocés

PEDAGOGÍA DESDE EL **LENGUAJE**

REFLEXIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Roberto Núñez Pérez, Adriana Gutiérrez Cochero, Wilmar Salazar Obeso,
Miguel Herrera Delgans, Ingrid Almendrales López, Melizza Flórez Castillo,
Styvenson Moyano Osorio, Heriberto Cuentas Urdaneta, Eryne Barrios Tapias,
Stephanie Caneva Donado, Yorsis Pérez Pereira, Marisel Esquiaqui González,
Verónica Ahumada Medina, Devis Rodríguez Cuadro, Ginger Torres de Torres,
María Eugenia Herazo Pineda, Rocío Varela Arregocés

CNúñez Pérez, Roberto -- Gutiérrez Cochero, Adriana -- Salazar Obeso, Wilmar -- Herrera Delgans, Miguel -- Almendrales López, Ingrid -- Flórez Castillo, Melizza -- Moyano Osorio, Styvenson -- Cuentas Urdaneta, Heriberto -- Barrios Tapias, Eryne -- Caneva Donado, Stephanie -- Pérez Pereira, Yorsis -- Esquiaqui González, Marisel -- Ahumada Medina, Verónica -- Rodríguez Cuadro, Deivis -- Torres de Torres, Ginger -- Herazo Pineda, María Eugenia -- Varela Arregocés, Rocío

Pedagogía desde el lenguaje : Reflexión e investigación educativa / Roberto Núñez Pérez, Adriana Gutiérrez Cochero, Wilmar Salazar Obeso, Miguel Herrera Delgans, Ingrid Almendrales López, Melizza Flórez Castillo, Styvenson Moyano Osorio, Heriberto Cuentas Urdaneta, Eryne Barrios Tapias, Stephanie Caneva Donado, Yorsis Pérez Pereira, -- Marisel Esquiaqui González, Verónica Ahumada Medina, Deivis Rodríguez Cuadro, Ginger Torres de Torres, María Eugenia Herazo Pineda, Rocío Varela Arregocés. – 1 edición. – Puerto Colombia, Colombia: Sello Editorial Universidad del Atlántico, 2020.

Colección Pedagogía de la lengua materna y otros sistemas de significación desde el aula
252 páginas. 13.5x21 centímetros. Ilustraciones.

ISBN: 978-958-5131-71-2 (Tapa blanda) ISBN: 978-628-7657-61-8 (Digital descargable)

1. Pedagogía. 2. Lenguaje y lenguas—Enseñanza. 3. Retórica. 4. Filosofía del lenguaje. 5. Escritura. 6. Semiología (Linguística). 7. Comprensión de lectura. 8. Neuropedagogía. 9. Tecnología de la información y la comunicación. I. Autor. II. Título.

CDD: 407 P371

Universidad del Atlántico

Edición:

Sello Editorial Universidad del Atlántico
Km 7 Vía Puerto Colombia (Atlántico)
www.uniatlantico.edu.co
publicaciones@mail.uniatlantico.edu.co

Impresión y Producción Editorial:

Calidad Gráfica S.A.
Av. Circunvalar Calle 110 No. 6QSN-522
PBX: 336 8000
info@calidadgrafica.com.co
Barranquilla, Colombia

**A este libro se le aplicó Patentes de Invención
No. 29069 de 2010 y 33899 de 2018**

Tiraje: 100 ejemplares
Barranquilla (Colombia), 2024

Nota legal: Reservados todos los derechos. No se permite la reproducción total o parcial de esta obra, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros medios conocidos o por conocerse) sin autorización previa y por escrito de los titulares de los derechos patrimoniales. La infracción de dichos derechos puede constituir un delito contra la propiedad intelectual. La responsabilidad del contenido de este texto corresponde a sus autores.

Depósito legal según Ley 44 de 1993, Decreto 460 del 16 de marzo de 1995, Decreto 2150 de 1995 y Decreto 358 de 2000

ÍNDICE

Presentación	9
Algunas dificultades en la construcción de discursos argumentativos orales y escritos	13
Roberto Núñez Pérez	
Acercamiento a la construcción de la escritura académica de estudiantes universitarios, una reflexión desde la práctica docente.....	27
Adriana Patricia Gutiérrez Cochero Wilmar Salazar Obeso	
Pensamiento crítico desde la semiótica y la cinematografía de Charles Chaplin. Una experiencia en el aula.....	53
Miguel Herrera Delgans Ingrid Almendrales López Melizza Flórez Castillo Styvenson Moyano Osorio	
La lectura de cuentos cortos como estrategia para el fortalecimiento de la comprensión lectora	83
Heriberto Rafael Cuentas Urdaneta Eryne Barrios Tapias Stephanie Caneva Donado	

La importancia de las propuestas
neuropedagógicas, para fortalecer los
procesos de aprendizaje y enseñanza desde
la comprensión lectora y la resolución de
problemas matemáticos. 109

Marisel Esquiaqui González
Yorsis Antonio Pérez Pereira

Impacto del programa “todos a aprender” en
los resultados de los estudiantes de quinto
grado de básica primaria: análisis de las
pruebas externas saber ICFES de lenguaje en
el distrito de Barranquilla 137

Verónica del Carmen Ahumada Medina
Deivis Rodríguez Cuadro

Docentes, TIC y prácticas pedagógicas en el aula 171

Mg. Ginger María Torres de Torres

Textos instructivos: pasos hacia la loa, mini-óleos. 193

María Eugenia Herazo Pineda

Currículo y lenguaje: Una vía de reflexión
epistemológica para articular saberes interculturales. 213

Mg. Rocío Varela Arregocés

PRESENTACIÓN

Pedagogía de la lengua en el marco de la investigación educativa:

“El lenguaje nos saca de la subjetividad privada”
(Changeux-Ricoeur, 2000, p.77)

Enseñar lenguas hoy día dejó de ser una actividad meramente instrumental, o por lo menos eso es lo que se espera de todos aquellos quienes hayan asumido el proceso educativo como profesión. Y lo anterior no se ha dado necesariamente porque ha sido una decisión radical de los maestros, sino antes que nada porque ha sido un imperativo categórico de necesidades surgidas desde el seno mismo de la sociedad contemporánea. No basta hoy solo con que el docente sea un conocedor de su disciplina y que además tome una postura educativa desde la cual decida enseñar a otros lo que él sabe o conoce. Tal mirada en torno a la pedagogía de las lenguas, además de ingenua, hoy día se nos presenta como descontextualizada y quizá carente de sentido didáctico.

Las prácticas culturales y sociales actuales demandan del maestro que asuma una postura más sensible, crítica, e inclusiva no solo frente a sus saberes de la lengua, sino ante sus estudiantes, su contexto, otros contextos y frente a la diversidad de comportamientos y movimientos sociales que circundan las realidades de las escuelas y de las familias. La práctica docente no puede darse el lujo de seguir dando la espalda a las realidades sociales, pues enseñar lenguas hoy día requiere que se entienda que el ser humano aprende en contextos, y el aprendizaje y enseñanza de una lengua, sobre todo, requiere que los responsables del proceso pedagógico entiendan que el sentido se da sobre la base de entender las realidades contextuales; en otras palabras aprender un idioma es aprender las condiciones sociales, históricas y culturales en las que la lengua tiene lugar. En palabras de Bakhtin (1981): “la palabra no existe en un lenguaje impersonal y neutro, porque existe en la boca de otras personas, en el contexto de otras personas, al servicio de los propósitos de otras personas; es de aquí que uno deba expropiar la palabra y hacerla suya” (pp.293-94).

El permitir que en los escenarios de la educación formal involucren diversos aspectos de la enseñanza de la lengua permitirá que se tenga en cuenta la complejidad del proceso educativo; se trata entonces

de coadyubar a la formación de los seres humanos, y de propiciar su desarrollo integral: “...*el individuo se encuentra constantemente en el camino de la formación y de la superación de su naturalidad, ya que el mundo en el que va entrando está conformado humanamente en el lenguaje y costumbres*” (Gadamer, 1977, p.43).

La investigación educativa es un escenario propicio para crear condiciones pedagógicas de calidad, ya que además de que permite la reflexión sobre la acción pedagógica, también promueve la construcción de nuevas realidades. En ese sentido, la acción investigadora llevada a cabo por los maestros creará condiciones ideales de actuación desde las cuales encontrarán mejores contextos para contribuir con la educación integral de los estudiantes. Investigar y ser docente se convierte en una relación dialógica desde la cual se dignificarán los saberes y haceres de los maestros.

Este libro trata precisamente de ser un aporte en la medida en la que permite relacionar las prácticas docentes con las propias de la acción investigativa, todo ello en el marco de los procesos de aprendizaje y enseñanza de la lengua materna. Uno de los propósitos de los textos publicados en este libro es el de contribuir con la construcción de conocimiento

asociado con los procesos pedagógicos relativos a la pedagogía de la lectura y de la comprensión de textos, ello desde diversas disciplinas, de tal manera que quien los lea encuentre ejemplos de prácticas y reflexiones pedagógicas que pueden servir de puntos de referencias para otras construcciones sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four essays by M. M. Bakhtin*. Austin, Tx: University of Austin Press

Changeux, J. P., & Ricoeur, P.(2000). *Ce qui nous fait penser*. Paris: Odile Jacob.

Gadamer, Hans-Georg (1977). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. España: Ediciones Sígueme.



ALGUNAS DIFICULTADES EN LA CONSTRUCCIÓN DE DISCURSOS ARGUMENTATIVOS ORALES Y ESCRITOS

Roberto Núñez Pérez

RESUMEN

Por medio de este artículo de reflexión se da cuenta de las dificultades presentadas por los estudiantes al escribir textos de carácter argumentativo, en el plano oral y escrito. Para ello se observaron durante un año varios grupos de estudiantes de una universidad pública, con quienes el autor desarrolló las cátedras de Competencias Comunicativas I y II. Las dificultades fueron identificadas a través de la observación de discursos orales realizados en medio de debates y mesas redondas, así como de ensayos de carácter argumentativo. La observación abarcó todo el proceso de construcción del discurso, desde su planeación hasta la versión final del mismo, pasando por la búsqueda de información y, en el caso de la escritura, la realización de borradores.

Palabras clave: argumentación, tesis, argumentos, proceso de escritura, evidencias.

ABSTRACT

Through this reflective article, he realizes the difficulties presented by students when writing argumentative texts, both orally and in writing. For this, several groups of students from a public university were observed for a year, with whom the author developed the Chairs of Communication Competencies I and II. The difficulties were identified through the observation of oral speeches made in the middle of debates and round tables, as well as argumentative essays. The observation covered the entire process of speech construction, from its planning to its final version, through the search for information and, in the case of writing, the making of drafts. At the end of the article, some conclusions and recommendations are presented that are intended to facilitate the overcoming of the difficulties exposed.

Keywords: argumentation, thesis, arguments, writing process, evidence.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como propósito exponer las principales dificultades que presentan los estudiantes de los semestres I y II de una universidad pública al momento de abordar la construcción de discursos argumentativos. Es producto de un trabajo de observación realizado durante al menos cinco años consecutivos.

DESARROLLO

Cotidianamente los sujetos argumentan. Los argumentos que esgrimen muchas veces buscan más el persuadir que el convencer. Argumentar implica, en términos generales esgrimir una **tesis u opinión**, la cual debe ser sustentada con **argumentos**, los que a su vez serán soportados con **evidencias**. La relación entre la evidencia y la afirmación debe estar justificada, es decir, debe ser pertinente (Booth, Wayne et al., 2001, p.110...).

Ahora bien, es claro que la argumentación cotidiana es diferente a la que se pretende hacer en las instituciones académicas. En estas se busca convencer más que persuadir, aunque no se puede desconocer cierta carga emocional en algunos momentos. La argumentación académica aspira a ser lo más rigurosa posible, sabiéndose de antemano que posee una carga subjetiva. De otro lado, es cierto que no es lo mismo esgrimir argumentos en torno a la necesidad de usar biocombustibles que en torno a la influencia del surrealismo en la poesía colombiana de principios de siglo XX. Cada disciplina constituye un sistema con determinados códigos, los cuales el argumentador necesita dominar. Los argumentos también pueden darse desde lo político o lo literario, no solo desde lo científico.

Existen muchas diferencias entre un texto oral y uno escrito (Cassany, 2012). La escritura tiene su propia dinámica, por lo que se podría decir que es difícil, sino imposible, meter en un solo saco argumentación oral y escrita. Esto es cierto en algunos niveles, pero es claro que el científico o filósofo, el académico en otras palabras, cuando habla frente a un auditorio experto, lo hace como si escribiera. Incluso, en muchas ocasiones, estas intervenciones orales son transcritas y publicadas luego como si fueran ensayos. Por supuesto que se les hacen algunas correcciones que eliminan en la medida de lo posible las huellas de oralidad que se encuentren en ellos. En todo caso, los cambios no son sustanciales. Como se verá más adelante, una de las primeras dificultades del joven consiste en pensar que, al sustentar oralmente una tesis, puede hacerlo exclusivamente desde un lenguaje y unos saberes cotidianos. De todas formas, en este ensayo se abordarán dificultades comunes, es decir, presentadas tanto en los discursos argumentativos orales como escritos, razón por la cual no se abordarán aspectos muy específicos o que adquieren ciertas particularidades en el texto escrito, muchos de ellos de carácter gramatical.

Algunas dificultades presentadas

1. No planear la argumentación: Como ya se decía arriba, el hecho de considerar la oralidad como espontánea, lleva a algunos extremismos. Los conver-

sadores espontáneos de una cafetería distan mucho de un conferencista o de los expertos que discuten en torno a la pertinencia o no del uso de biocombustibles. Una característica fundamental en la escritura es la planeación; así como en lo oral la espontaneidad. Estas afirmaciones, si bien esencialmente ciertas, tienen sus matices (Cassany, 2012. pp.27 y ss). Son esos matices los que el estudiante debe comprender y aprender. Hacerlo, le exigirá construir argumentos más sólidos y apoyarlos en evidencias confiables y veraces. De allí la necesidad de elaborar un plan, tal y como se hace cuando se va a escribir un texto expositivo o argumentativo: ¿Cuál es el tema sobre el que se va a argumentar? ¿Cuál es la tesis? ¿En qué argumentos se soportan? y estos, ¿En qué evidencias? ¿Qué contraargumentos puede esgrimir el auditorio o interlocutor? ¿Cómo me anticipo a ellos? ¿Qué concesiones puedo hacer?

2. No diferenciar claramente el texto argumentativo de otros: Se esperaría que un estudiante que ha terminado el bachillerato y comienza su carrera universitaria, diferenciará claramente un texto argumentativo de uno, por ejemplo, narrativo. Esto puede resultar cierto en el plano teórico, pero no en el práctico. La falta de claridad y planeación llevan en algunos casos a presentar una tesis y luego dedicarse

a narrar. La estudiante T considera que “La TV genera actitudes violentas en los niños y niñas” y luego se dedica a narrar una o varias anécdotas. El estudiante D, por su parte describe técnicamente cómo se produce la energía eólica (texto expositivo) y al final considera que “es el mejor tipo de energía que se puede utilizar”. Es claro que en el texto argumentativo se puede, y hasta se debe en algunos casos, recurrir a narraciones, descripciones y exposiciones, lo que no implica olvidar la naturaleza del texto que se construye.

3. Una de las primeras dificultades con las que se encuentra el estudiante consiste en el hecho de creer que, con la tesis basta, que ella se defiende por sí misma. Esto ocurre especialmente con algunos temas de orden moral o religioso. Hay cierta ingenuidad porque se parte de que la tesis que se esgrime “representa lo moralmente correcto”. Así, el estudiante X afirma que “bajo ninguna circunstancia se puede legalizar el aborto porque es malo...”. Como se verá, esto repercute en toda la argumentación. El texto argumentativo oral, si quiere cierto grado de formalidad, tiene que planearse. Se podría creer que lo anterior queda muy claro en cuanto a la escritura, pues no. Como ya se decía anteriormente, se busca argumentar desde la cotidianidad, desde

unos saberes restringidos (Herrera y Núñez, 2004), los cuales, si bien no carecen de valor, no bastan.

4. Considerar al auditorio o lector como sujetos pasivos: Creer, como se anota en el punto anterior, que la tesis por sí misma basta, lleva a subestimar el papel del lector o auditorio. El argumentador novato no logra anticipar los contraargumentos que esgrimirá quien no comparta su tesis, falencia que se hace más evidente en los textos escritos, en razón de que existe la creencia generalizada de que leer es un acto pasivo, desconociendo todos los procesos cognitivos que la lectura implica. Al no anticiparse a los contraargumentos, también se absolutizan las tesis; no hay matices. Es decir, el estudiante puede afirmar categóricamente que “bajo ninguna circunstancia se debe legalizar la eutanasia”, sin ponerse en el lugar del paciente, los familiares y las diferentes consideraciones que pueda haber al respecto. Hay una ingenuidad al considerar que los valores o creencias desde los que se argumenta necesariamente son los mismos del lector o auditorio. Así, se puede decir como argumento contra la eutanasia que “Dios es el único que puede disponer de la vida”, desconociendo la posibilidad de que en el auditorio haya quienes no consideren válido este argumento. La falta de anticipación no les permite ni matizar ni

hacer concesiones o, en el último caso, hacer tantas o tan fuertes, que terminen contradiciendo la tesis.

5. En el camino, darse cuenta de que no se tenía clara la tesis: Las dificultades anotadas aquí se entrecruzan, irremediablemente una lleva a la otra El sujeto muchas veces está absolutamente convencido de su tesis hasta cuando comienza a racionalizarla. La argumentación exige razones y, si es formal, no puede fundamentarse en creencias. La estudiante Y afirmaba “no estar de acuerdo bajo ninguna circunstancia sobre el matrimonio gay”, pero a renglón seguido concluye que “ellos tienen derecho a formar una familia”. Aquí es necesario que el docente recurra a preguntas socráticas para que el estudiante se dé cuenta de su inconsistencia y reflexione sobre su tesis original. De tal forma que se afirme en ella o la cambie. Cabe resaltar, cómo la planificación de textos argumentativos permite al estudiante conocerse mejor a sí mismo, identificar sus creencias, opiniones y confrontarlas con la realidad y otros discursos. Incluso, una buena planeación permitirá a los jóvenes universitarios establecer las contradicciones internas que tiene y que deberá resolver para asumir de manera rigurosa la argumentación.
6. Pensar que con los saberes cotidianos basta; no buscar nuevas fuentes: Al respecto ya se ha escrito

algo arriba y se amplía en el punto siguiente. El creer que la tesis basta en sí misma lleva al joven argumentador a considerar innecesario o irrelevante buscar mayor información, mayores datos. Como muchas veces sus tesis responden, como ya se decía, a creencias, consideran que en sí mismas son incuestionables. Los argumentos que esgrimen no llegan a serlo, a veces constituyen meras falacias o se pasa de inmediato a un ejemplo particular. El estudiante F afirma que “El fútbol es el deporte más jugado en el mundo”. Cuando se le indaga de dónde saca esta información responde que “eso todo el mundo lo sabe. A todos les gusta el fútbol”.

7. Recurrir a una, pocas fuentes o fuentes poco confiables: Si se tiene al frente a un estudiante medianamente consciente de la necesidad de buscar nuevas fuentes en las que encontrar argumentos y evidencias que soporten su tesis, posiblemente haga una indagación sobre el asunto, aunque muchas veces demasiado somera. Además, algunas de las fuentes no se valoran adecuadamente. El estudiante no logra valorar ni la autoridad, ni el contenido ni la fuente (De Carvajal , Moreno , Rebolledo, 2010, pp.83 y ss). El uso y abuso de la Internet es una de las razones de lo anterior. Frecuentemente, en lugar de recurrir a revistas especializadas, la búsqueda de

las fuentes se limita a periódicos y revistas de circulación amplia, los cuales, pueden aportar alguna información válida, pero no bastan. De otro lado, muchas veces se busca una o pocas fuentes, por lo general acorde con la tesis que quiere defender el estudiante, lo cual impide contrastar argumentos y evidencias.

8. No referenciar: Si bien se ha avanzado en este campo, todavía a los muchachos les cuesta reconocer en qué momentos hay que referenciar y cómo hacerlo. Aquí nos ocuparemos de lo primero. Se cree que si la cita es ideológica no se necesita mencionar de dónde se extrae la información, que solo hay que hacerlo cuando se toma el texto literalmente. Muchas veces se busca la información, se extraen los datos y no se llevan a las fichas las referencias. Esto complica la tarea, sobre todo cuando los textos son prestados en la Biblioteca o leídos en alguna página de Internet. A veces los mismos se imprimen o copian sin anotar dato alguno para referenciarlo.
9. No anticiparse a los argumentos del lector o del auditorio, argumentar para el que está convencido: Muchas veces se cree que la tesis basta por sí misma, entonces no se contrastan diferentes puntos de vista. Se asumen al lector o auditorio como simples receptores de información que en ningún momento harán

cuestionamientos a la tesis, argumentos y evidencias. En un curso conformado en su totalidad por mujeres se abordó la discusión en torno al aborto. Al discutir sobre los embarazos no deseados, se hizo responsabilizando en todo momento a la mujer, es decir, desde una perspectiva masculina. En ningún momento se consideró que, en un embarazo no deseado, el hombre también tiene una responsabilidad.

10. Sobrevalorar uno o algunos ejemplos: El estudiante S afirmó que “La inseguridad en Barranquilla había aumentado porque antes uno podía salir en la noche y ahora no. Por ejemplo, un día yo iba con unos amigos por la 46, aparecieron unos señores y nos atracaron”. Al pedir al estudiante que soportara su afirmación con datos, simplemente recurrió a ejemplos particulares. En ningún momento estableció comparaciones estadísticas entre los años a los que hacía referencia.
11. Presentar argumentos sin soportarlos con evidencias: Describir a “los jóvenes de ahora” como “más libertinos que los de antes” puede parecerle a alguien una verdad de a puño, sin embargo, hay que mostrar datos, evidencias que así lo confirmen. El no tener datos lleva al estudiante a dar vueltas sobre el mismo argumento o a incurrir en el error que se señalaba en el punto 9.

CONCLUSIONES

La labor del docente, entre otras, consiste en detectar las dificultades descritas arriba y poner en marcha estrategias que permita a los estudiantes superarlas. Importante que el joven argumentador defina claramente su tesis, sus argumentos y evidencias en la etapa de planificación. Aunque evidentemente el proceso del que hablamos no se caracteriza por su linealidad, en el caso de la oralidad resulta inconveniente que en medio del discurso se redefina la tesis; el texto escrito sí lo permite siempre que se esté en la etapa de la escritura de borradores. De todas formas, resulta vital en un comienzo tal definición. Se recomienda que el listado o mapa de ideas que contengan la tesis, argumentos y evidencias, se socialice con algunos compañeros y el profesor con el propósito de establecer una discusión sobre lo que allí se plantea, ejercicio que permitirá al joven argumentador hacer anticipaciones y preparar los argumentos con los que hacerle frente a los contraargumentos, así como identificar las inconsistencias de su discurso. Tales diálogos son en un principio espontáneos, pero en la discusión los estudiantes se ven en la obligación de presentar argumentos y evidencias cada vez más poderosos.

Resulta fundamental abordar minuciosamente el asunto de la indagación de las fuentes, recurrir a las bases de datos y evaluar el valor de autoridad de ellos. Es importante que los jóvenes universitarios consulten diversas fuentes y no una sola. Hacerlo les permitirá contrastar la información y los datos que pueda obtener. Además, hallarán seguramente diferentes formas de abordar una misma temática, lo cual les exigirá encontrar argumentos más sólidos. Encontrar discursos argumentativos que se oponen a sus tesis con argumentos fuertes, posibilitará que abandonen la ingenuidad con las que a veces asumen sus opiniones. Cabe resaltar que lo importante en este proceso no es que el estudiante cambie su tesis, sino que elabore los argumentos más sólidos posibles, los jerarquice y los soporte con evidencias que sean confiables, veraces y pertinentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Booth, Wayne C.; Colomb, Gregory G.; Williams, Joseph M. (2008). *Cómo convertirse en un hábil investigador*. Barcelona: Gedisa.
- Cassany, D. (2012). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- De Carvajal Norma, Moreno Francisco, Rebolledo Luis. (2010). *Cómo escribir textos académicos según normas internacionales APA, IEEE, MLA, VANCOUVER, ICONTEC*. Barranquilla. Ediciones Uninorte.
- Herrera M. & Núñez R. (2004): *Universidad y mundos posibles*. Barranquilla: Mundos Posibles.

ACERCAMIENTO A LA CONSTRUCCIÓN DE LA ESCRITURA ACADÉMICA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS, UNA REFLEXIÓN DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE

Adriana Patricia Gutiérrez Cochero

Wilmar Salazar Obeso

“Escribir significa mucho más que conocer el abecedario, saber «juntar letras» o firmar el documento de identidad. Quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas”.

Josep M. Espinas

RESUMEN

El presente artículo busca contribuir al campo reflexivo de la enseñanza de la escritura académica en el contexto universitario. Parte de un supuesto teórico hacia la práctica docente. El argumento central es que las dificultades de la escritura académica pueden ser resueltas en la universidad, a donde por lo general, los estudiantes llegan con vacíos de la escuela que dificultan la producción escrita, sin embargo, ellos están llamados a aprender a escribir de una manera especializada y avanzada.

Palabras clave: escritura académica, mediación, contexto, consciencia de escritura académica.

ABSTRACT

This article seeks to make a small contribution to the teaching of academic writing at college level. It goes from a theoretical assumption towards teaching practice. The central argument of the reflection is that the difficulties of academic writing can be resolved in the university. Students usually arrive with school gaps that hinder written production. However, at college students are called to learn to write in an advanced specialized manner. It is expected to contribute to the reflexive field of teaching academic writing in the university.

Keywords: academic writing, mediation, context, academic writing awareness.

INTRODUCCIÓN

La escritura académica se ha convertido no solo en una alta exigencia que deben cumplir los estudiantes universitarios sino también, en un gran reto que deben enfrentar diariamente. Es una exigencia puesto que se hace necesario que plasmen sus estudios acerca del conocimiento disciplinar de forma acertada y reconocible por la comunidad académica; y es un reto porque es indispensable que aprendan las formalidades discursivas de la disciplina de estudio.

Por ello, el mundo de la escritura académica se ha convertido en un terreno por explorar, “inacabable e

insufrible” para los estudiantes universitarios, en su afán por cumplir con los trabajos asignados durante el transcurso de sus carreras. Pero ¿A qué se debe esta situación? ¿Acaso los estudiantes no aprendieron a escribir antes de ingresar a la universidad? ¿Acaso no aprendieron a presentar trabajos, hacer ensayos, reseñas, síntesis, etc. en la escuela? Estos y muchos interrogantes más son formulados por algunos profesores universitarios que consideran que el aprendizaje de la escritura culmina en la educación secundaria.

Sin embargo, la realidad es otra. Los estudiantes universitarios se enfrentan a la construcción de ensayos, monografías, relatorías, artículos científicos, informes, reflexiones, etc. (Castelló, 2009). Donde el discurso expresado, el lenguaje, la carga léxica, el papel del emisor y los receptores, las lecturas a las que se enfrentan cambian, en virtud de los posibles trabajos realizados en la básica secundaria. En otras palabras, se enfrentan a la **escritura académica**. Desde esta perspectiva, se hace necesario: pensar, indagar, investigar y proponer alternativas que conlleven a la independencia y autorregulación en los procesos de escritura de los estudiantes universitarios. Lograrlo no es camino fácil y para algunos docentes se convierte en un terreno pantanoso, debido a lo que implica incurrir y cambiar su práctica pedagógica, pensada desde una escritura como proceso

y no como producto (Cassany, 2011). Este es el objetivo de la reflexión presentada en el presente artículo ¿Qué procesos didácticos podrían contribuir al aprendizaje de la escritura académica de los estudiantes que cursan mi asignatura?

DESARROLLO

Algunos aspectos teóricos relevantes:

Escritura académica

El conocimiento de las disciplinas requiere de un lenguaje especializado que visualice formalmente su constructo epistemológico. Ese lenguaje muy elaborado es el que se podría llamar escritura o alfabetización académica (Zamora, 2009). Para Capomagi (2013), permite que los estudiantes puedan hacer una estructuración de su pensamiento y una reelaboración y transmisión de conceptos. Por ello, según Camps y Castelló (2013), este tipo de escritura permite una construcción epistémica del conocimiento disciplinar.

El dominio de la escritura académica por parte del estudiante universitario implica, entre otras cosas: “...dominio de un tipo de lengua escrita legítima: sus formas, sus prácticas, sus recursos expresivos, rebuscados y elocuentes, su función directamente ligada a la producción y legitimación del conocimiento académico”

(Zamora, 2009, p.13). Frente a esta caracterización de la escritura académica, se resaltan dos aspectos cruciales: El primero hace referencia a las manifestaciones formales de la escritura académica, es decir, cómo debe escribir el estudiante en las disciplinas para que sea aceptado lingüísticamente. El segundo aspecto aborda la esencia misma de la escritura académica: creación y validación del conocimiento. Es decir, la existencia de un sustrato epistemológico que dé cuenta del conocimiento plasmado en el texto.

Ambos aspectos se desarrollan poco a poco mientras el estudiante aprende a escribir académicamente. Por ello, la revisión debe mirar tales componentes esenciales para un aprendizaje asertivo de la escritura académica.

Género discursivo

El conocimiento disciplinar requiere de una manifestación lingüística que lo movilice. La escritura académica permite ese tránsito en las comunidades discursivas. Para que esto ocurra, se hacen necesarios unos constructos discursivos que lo visibilicen, tales constructos son los denominados géneros discursivos. La discusión acerca de los géneros discursivos tiene una amplia trayectoria en los círculos académicos. Sin embargo, no se tratará dicha discusión aquí; solo un acercamiento a su conceptualización.

Para Bahktin (1982, 1979), los géneros discursivos son tipos de enunciados de naturaleza lingüística común que se estabilizan en los usos sociales de la lengua. La recurrencia del uso en contextos sociales ha permitido que tales prácticas sociales se hayan institucionalizado (Camps, 2000). Pero a medida que avanza la discusión sobre los géneros discursivos, estos tienden a abarcar todos los usos posibles del lenguaje humano (Camps y Castelló, 2013).

Durante su vida universitaria, a los estudiantes se les pide que produzcan una amplia variedad de géneros discursivos propios de las disciplinas objetos de estudio. Deben emplear la escritura académica para entrar en esa práctica social institucionalizada. La aceptación de sus escritos dependerá exclusivamente de mantener la estabilidad de sus enunciados en los diversos usos de la lengua que cada disciplina propicia. Es necesario que ellos aprendan no solo a escribir académicamente sino también a usar los géneros discursivos disciplinares.

Secuencias argumentativas y explicativas

Un tema crucial dentro de los géneros discursivos es la secuencia presente en cada uno de ellos y, que de una u otra forma, los constituyen. A este respecto, Pipkin y Reynoso (2010), citando a Adams (1992), denominan secuencia a la unidad estructurada que posee una organi-

zación interna propia. Dicha unidad tiene una autonomía relativa puesto que las unidades están circunscritas al conjunto mayor que las contiene.

Tales autores coinciden en que las secuencias principales de los textos son: narrativo, descriptivo, argumentativo, explicativo y dialogal. En la primera secuencia, el prototipo es el relato, en la segunda es la descripción, en la tercera es el texto explicativo, en la cuarta es el diálogo y finalmente, la quinta secuencia es la argumentación.

A nivel universitario, las dos secuencias más comunes son la argumentativa y la explicativa. A través de ellas, los estudiantes deben dar razones y tomar posturas frente a la información disciplinar a la que se enfrentan. Por ello, el ensayo tiende a ser el género discursivo por excelencia en las tareas académicas en contextos universitarios.

Dificultades en la escritura académica

La escritura académica permite la concretización epistémica del conocimiento. Por ello, su dominio por parte de los estudiantes universitarios requiere rigurosidad y disciplina. Frente a este aspecto crucial del proceso de profesionalización disciplinar, las dificultades a la hora de escribir académicamente hacen parte de tal proceso. Carlino (2004) ofrece a *grosso modo* una síntesis de la tipología de dificultades que tiene los estudiantes

cuando escriben académicamente. Según esta autora, la primera dificultad consiste en el acercamiento precario del escritor hacia el lector, la segunda se refiere al poco aprovechamiento que se hace de la escritura académica como construcción epistémica del conocimiento, la tercera se relaciona con la poca constatación por parte del estudiante de las características discursiva constitutivas de un texto académico, y la última, tiene que ver con la baja frecuencia de la escritura académica.

Esta tipología ofrece un buen punto de partida para tratar el tema de las dificultades de la escritura académica, a las que se suman dificultades particulares o propias del grupo de estudiantes universitarios que está aprendiendo a escribir académicamente. Por ejemplo, entre otras, el uso precario de las normas APA, el débil desarrollo de las ideas y de la construcción de párrafos, baja densidad léxica y plagio entre otras. Las normas APA permiten la Estetización del texto académico, su ausencia le resta estatus académico a dicho texto. Por su parte, el desarrollo de las ideas es otra dificultad común entre los estudiantes universitarios, a veces aparece más de una idea por párrafo, lo cual destruye su unidad temática, lo que conlleva a la siguiente dificultad: no saber escribir buenos párrafos, ya que les cuesta plasmar sus ideas eficientemente para crear sus párrafos. Por último, un aspecto que también aqueja a estos estudiantes es la

poca densidad léxica disciplinar, lo que denotaría que el conocimiento disciplinar no es manejado totalmente. Finalmente, el plagio también es una dificultad muy recurrente en la escritura académica.

Procedencia de las dificultades en la escritura académica

Se podría preguntar por el origen o procedencia de tales dificultades en la escritura académica. ¿Dónde comienza la dificultad? ¿En la escuela? ¿En la universidad? Frente al tema, existen dinámicas y tensiones (Murillo, 2015). Esta autora trata aspectos claves que vuelven la escritura académica un componente que transversaliza los currículos escolares y universitarios.

Primeramente, a nivel universitario, hay dos posturas frente a la escritura académica: 1) la escritura académica como aprendizaje acabado, la que hace ver que la dificultad de escribir recae en el estudiante. 2) La escritura académica como proceso dinámico que evoluciona. Esto advierte que las dificultades a la hora de escribir académicamente son comunes y aceptables.

Otro aspecto es quién debe asumir la responsabilidad de enseñar a escribir: ¿El docente de lengua solamente? Esta es una discusión que no ha llegado a ningún consenso, sin embargo, algo es claro: el docente de lengua conoce el uso general del lenguaje escrito, pero desconoce el

uso técnico o disciplinar del área de conocimiento en estudio. También está el caso contrario: ¿Deben los docentes de las disciplinas enseñar a escribir académicamente? Ellos conocen la disciplina y cómo plasmar por escrito ese conocimiento disciplinar. Por lo tanto, deben enseñar a escribir los textos académicos de la disciplina: ensayos, artículos, etc.

Como se aprecia, las dificultades en la escritura académica son un tema complejo de tratar. Sin embargo, para abordarlo se podrían atender sus dos elementos claves: el lugar y las personas. Las universidades están llamadas a solventar cualquier dificultad no solo al escribir, sino también a leer académicamente (Carlino, 2008). Existen cursos nivelatorios o remediales que ayudan a escribir al estudiante. Por otro lado, la responsabilidad de su aprendizaje y desarrollo debería recaer en el docente de lengua, en el docente de la disciplina y en el estudiante. No solo es mandarle a escribir un ensayo (género discursivo más común en los contextos universitarios del Caribe colombiano, Cárdenas, 2016), sino también enseñarles cómo hacerlos. La trayectoria de la escritura académica de la escuela a la universidad debiera ser objeto de estudio para contribuir a su desarrollo de forma eficiente.

Revisión de pares

La escritura académica requiere de una alta elaboración. Esto porque el conocimiento disciplinar no admite ambigüedades que le resten validez epistémica. En los grandes círculos académicos los manuscritos de las publicaciones son sometidos al escrutinio de un par académico para constatar la información provista y su correspondiente manifestación discursiva. Esta práctica entre pares garantiza la construcción de un buen manuscrito para su posterior publicación y, a la vez, le permite al escritor avanzar en el dominio especializado de la escritura académica.

A este respecto, Carlino (2015) ofrece cuatro razones para considerar la revisión de pares una práctica académica valiosa en el dominio de la escritura académica por parte de los estudiantes universitarios: a) socioculturales, b) didácticas, c) institucionales y d) cognitivas. Aun cuando son sugeridas a nivel de postgrado, podrían tomarse para el nivel de pregrado, también. Para esta autora, la revisión de pares debe ser enseñada puesto que es una práctica social a nivel académico en las revistas y entre colegas. A su vez, la revisión entre pares ofrece posibilidades didácticas para la solución de problemas propios a la hora de escribir académicamente. Debe ser parte de la clase de escritura. Con respecto al aspecto institu-

cional, la revisión entre pares permite dar confianza al escritor solitario e incrementa la frecuencia de la revisión del texto. Por último, la revisión entre pares fundamenta la construcción epistémica del conocimiento disciplinar pues es elaborado y reelaborado en su manifestación textual.

Así mismo, la revisión entre pares ofrece varias ventajas para el dominio de la escritura académica (Corcelles et al., 2013). En primer lugar, facilita un andamiaje analítico y de elaboración del texto que lo lleva a un estado de mejor calidad. En segundo lugar, en contextos de formación de grado y postgrado, esta revisión incrementa la consciencia sobre la escritura académica y su regulación (Castelló, 2008), y por último, conlleva a que el texto se adecúe a la posible audiencia.

La mediación del docente

La escritura es un sistema de mediación semiótica (Vygotsky, 1979). Esto quiere decir que requiere de un proceso social muy específico: la educación. A lo largo de diferentes niveles de formación, el estudiante es asistido por los docentes que lo van llevando poco a poco a que domine la lengua escrita. Por ello, la escritura es una de las metas claves de las sociedades alfabetizadas (Valery, 2000).

A este respecto, el docente de la disciplina en el contexto universitario es conocedor de las particularidades discursivas que implica escribir académicamente. El acercamiento al objeto de estudio (escritura académica) es mediado por dicho docente. Su rol entonces es fundamental. Al igual que el del profesor cuya asignatura es solo de escritura. En cierta forma, el docente ayuda a que el estudiante responda textualmente a la situación comunicativa que crea los espacios del estudio de las disciplinas.

‘Consciencia de la escritura académica’

La escritura académica permite acceder y crear el conocimiento disciplinar. Los estudiantes universitarios están llamados a dominar tal tipo de escritura especializada. Un elemento que facilita su aprendizaje es que sean conscientes de lo que es escribir académicamente y de sus requerimientos: propios léxico técnico, estructuras gramaticales abstractas, tipos de secuencias discursivas, géneros discursivos, etc.

Sin embargo, la consciencia de género ha sido materia de investigación más que los otros aspectos mencionados (ver Rozimela (2014), por ejemplo). La consciencia de género le permite al estudiante darse cuenta de cómo la lengua trabaja con respecto al contexto de uso (Millar, 2011). La consciencia de la escritura académica implica

que el estudiante note todos los aspectos claves de tal escritura. Este es un proceso que se va gestando poco a poco a lo largo de sus estudios universitarios. Se requiere de conocimiento y habilidades también.

EL ACERCAMIENTO

El desarrollo de las clases de la asignatura Competencias Comunicativas del Programa de Licenciatura Infantil de una universidad pública se llevó a cabo a través de tres momentos: en el primero se incluyó el contexto como inicio del proceso de escritura académica; en el segundo se tuvo en cuenta la mediación del docente en la comprensión del discurso académico, y el último, se enfocó en crear consciencia de la escritura académica en los estudiantes. A continuación, se describirá el proceso vivido por los estudiantes para realizar la escritura académica.

Primer momento: El contexto como inicio del proceso de escritura

El primer acercamiento realizado al inicio de la clase de Competencias Comunicativas fue conocer el “estado actual” de la escritura de los estudiantes. La relevancia de este estado radica en querer desmarcar del supuesto o premisa general de algunos docentes universitarios: “Los estudiantes saben escribir, eso lo tuvieron que aprender

en la escuela” y en semestres superiores la convicción es mayor. ¿Por qué? Esto podría ser consecuencia de la siguiente fórmula: $A - B = C$, donde:

A: Experiencia haciendo trabajos para los anteriores semestres

B: Menor orientación en la construcción de textos de mi asignatura.

C: No es necesario que aprendan a escribir en mi asignatura

Por tanto, dicha premisa tiende a convertirse en un obstáculo al momento de trabajar la escritura académica con estudiantes de pregrado, que pierden la orientación y el objetivo en la construcción y presentación de sus trabajos escritos.

En lugar de ello, entonces, se estableció un “estado inicial” de la asignatura antes menciona. Empleando tres momentos:

1. Determinar la tipología textual y el género discursivo que se trabajaría con mayor frecuencia durante las clases, en la presentación de trabajos escritos. Las investigaciones realizadas (ver, por ejemplo, Cárdenas, 2016) establecen una frecuencia en el género discursivo más solicitado a los estudiantes

universitarios: el ensayo. Estos varían de una asignatura a otra. Desde esta perspectiva, es importante establecer antes de iniciar la cátedra preguntas tales como: ¿Qué géneros discursivos emplearé en mi asignatura? ¿Cuál es el objetivo de esta al finalizar el curso? ¿Qué aporta a la formación profesional de mis estudiantes?, etc. Estos interrogantes permitirán desde la práctica docente, ver la escritura académica como un proceso inacabable en la formación y no como resultado de un proceso concluido en la escuela o en el profesor a cargo de la clase de producción escrita. Partiendo de la anterior reflexión, se escogió como género discursivo “el ensayo de carácter argumentativo y expositivo”. De esta manera, se establecería un horizonte en la construcción de la escritura académica de los estudiantes a su cargo, fortaleciendo y disipando sus posibles debilidades al momento de escribir.

2. Presentar un escrito. En este momento, se dividió el aula de clases en dos grupos heterogéneos (los estudiantes escogían la tipología textual). La idea era que desde un mismo interrogante formulado un grupo desarrollara el trabajo de carácter argumentativo; y el otro el expositivo. El ensayo fue escrito partiendo de la percepción que tenía el educando acerca de cómo se realiza. Esta percepción se

convierte en una construcción y desconstrucción de un nivel educativo a otro (Colegio - Universidad), de un educador a otro, etc. Por consiguiente, este momento permitió determinar si el grupo manejaba las competencias necesarias en la presentación de trabajos que cumplieran con el objetivo del programa y, por ende, de su formación profesional.

3. Lectura y revisión de pares. Se escogió de cada grupo una muestra de 4 estudiantes que leerían sus escritos al resto del grupo. Luego, se establecieron los criterios de evaluación, a través de unas preguntas orientadoras dadas a los estudiantes. Estos debieron identificar dichos aspectos y aportar a la clase lo que evidenciaban. Por medio de este intercambio, se obtuvo una visión general de estos frente al objetivo discursivo que perseguía en sus clases.

Por otro lado, se realizó una revisión de pares a través del intercambio de escritos entre compañeros, cuyo objetivo era que los estudiantes evaluaran los textos bajo sus propios criterios; de esta manera, se pudo establecer la percepción de escritura que tienen los estudiantes y qué correcciones hacían al momento de redactar sus escritos.

Los aspectos señalados en este punto permitieron entrever las competencias que deberían tener estos estudiantes universitarios al momento de construir

textos académicos, frente al aporte que debe darse desde la clase, para el éxito en el desarrollo de estas mismas competencias.

Segundo momento: La mediación del docente en la comprensión del discurso académico

El docente como orientador del proceso de formación y conocedor del objetivo de la asignatura, así como de los materiales y competencias que necesitan sus estudiantes, está llamado a mediar en el aprendizaje de la escritura. El objetivo no es dedicarle gran parte del tiempo, es tomar espacios para fortalecer esa competencia en el grupo a cargo. Los estudiantes de pregrado deben enfrentarse no solo a escribir textos académicos que respondan a un nivel universitario, sino además a leerlos y desde allí construir su propio discurso. En este aspecto se enmarca *el segundo momento* que se realizó en el proceso de aprendizaje de la escritura académica.

Este momento consistía en el análisis del discurso de diferentes textos académicos: artículos reflexivos o resultados de una investigación, fragmentos de proyectos de investigación, reseñas, ensayos, etc. no era un análisis especializado. Estaba direccionado a elementos presentes en esos textos, que les permitieran a los estudiantes comprender lo que decía el autor y cómo, qué léxico o lenguaje empleaba, cómo se apoyaba en otros autores,

cómo desarrollaba su discurso, etc. En otras palabras, “modelar la escritura académica”. Luego, en clase los estudiantes daban cuenta del material leído y se seleccionaban algunos para analizar los aspectos mencionados anteriormente. Este ejercicio no estaba desligado de su “estado inicial”, en tal sentido, se tuvieron en cuenta las dificultades a la hora de escribir académicamente con el fin de ir cimentando una escritura académica. Algunas de las dificultades encontradas fueron:

1. Dificultades para desarrollar las ideas. Copiaban pensamientos de otros autores como propias.
2. El lenguaje y léxico empleado.
3. Manejo inapropiado de normas APA.
4. Producción precaria de párrafos (más de una idea en el párrafo, redundancia, poco uso de conectores, etc.).

Cabe aclarar que a medida que avanzaba el semestre se daba un proceso retroactivo. Es decir, se analizaban aspectos tratados en el análisis de lecturas anteriores y los nuevos que se escogían para trabajar en dicha clase.

Por último, se asignó el trabajo escrito a los estudiantes, planteando los criterios de evaluación, que incluían aspectos de la escritura académica trabajados en clase.

Tercer momento: crear consciencia de la escritura académica

La entrega de los trabajos por parte de los estudiantes crea en ellos, dudas frente a la calidad de sus textos, entre otras, si estos responden a lo solicitado por el docente o si están escritos adecuadamente. Esta inseguridad se ve a lo largo de su carrera universitaria, la cual es generada al no ser conscientes de su propio proceso de escritura. Esto se evidenció desde el inicio del proceso llevado a cabo con el grupo, al solicitarles que evaluaran el escrito de su compañero. Por otro lado, al constatar aleatoriamente la manera como los evaluaban mostraban más preocupación por aspectos gramaticales y normas ortográficas.

En virtud de lo anterior, el tercer momento se dividió en tres partes:

1. La revisión y orientación individual en la construcción de textos académicos: Los estudiantes entregaron el primer borrador de sus ensayos. Estos fueron revisados y entregados con observaciones que les permitieran acercarse a la construcción de un texto académico. Además, eran orientados durante las clases para despejar dudas acerca de las observaciones presentadas. Luego, se entregaba una versión corregida la siguiente clase.

2. La revisión de pares y evaluación grupal de un texto académico elaborado por un estudiante: Para esta revisión se escogieron inicialmente 3 estudiantes que compartieron su escrito, leyéndolo en público, al terminar se les daban aspectos a mejorar. Entre cada intervención tenían la palabra dos miembros del grupo para expresar su evaluación y posibles cambios al texto. Luego, cada estudiante intercambió su escrito con su compañero para una revisión más detallada, en esta ellos tuvieron presente cómo el docente evaluaba.

La evaluación grupal giró en torno a un escrito elaborado por uno de los estudiantes, del cual se presentó una parte, el docente iniciaba la revisión y preguntaba el por qué era necesario hacer esos cambios en el texto. Durante el proceso los estudiantes empezaron a identificar sus debilidades al momento de realizar su trabajo y a comprender la relación entre lo que es la escritura académica y lo que realmente producían. Al avanzar la revisión el grupo identificaba con mayor propiedad aspectos que antes eran desapercibidos. Por ende, la evaluación dejó de ser superficial (aspectos gramaticales y signos de puntuación) a aquellos aspectos propios de los textos académicos.

3. La entrega de la versión final: La finalización del proceso concluyó con la entrega de la versión final. Esta era el resultado de las observaciones realizadas por el docente y aquellos aspectos que cada estudiante de manera particular cambió en el documento, teniendo en cuenta lo trabajado en clase.

CONCLUSIONES

La escritura académica en la universidad es un proceso inacabable que lleva a la necesidad de crear estudiantes de pregrado más independientes. Sin embargo, esta responsabilidad no solo recae en él sino también en los docentes que deben crear oportunidades para que aquellos plasmen el conocimiento disciplinar a través de la escritura académica. Deben ser cuidadosos en el proceso didáctico que conlleve a su aprendizaje.

Así mismo, un gran aporte a tal proceso está en manos de asignaturas propias del currículo universitario que se centran en desarrollar los conocimientos, habilidades y competencias necesarias para escribir académicamente. De esta forma, las universidades tratan de solventar los vacíos escriturales de sus estudiantes con estas dos grandes estrategias. El primero se ubica en el

movimiento denominado WIC (la escritura en las disciplinas (Riedner, Sullivan y Farrell, 2015). El segundo pertenece al movimiento denominado WAC (escritura a través del currículo, Bazerman et al. 2005).

Desde nuestra postura como docentes de lenguaje a cargo de una asignatura que enseña a escribir, se considera fundamental tener en cuenta tres aspectos para el desarrollo de la escritura académica en contextos universitarios: En primer lugar, el contexto inicial se convierte en el punto de partida para escribir. En segundo lugar, se halla la mediación del docente que acerca a los estudiantes a la producción académica que requieren y, por último, se encuentra la consciencia de la escritura académica que puede generar en los estudiantes una comprensión más amplia de la misma.

La escritura académica junto con la lectura son componente crucial en la formación universitaria. Estas conforman la alfabetización académica. Si el estudiante no la(s) desarrolla, no podrá participar asertivamente en su comunidad académica. La meta de la educación superior es llevarlo al desarrollo de la alfabetización académica, si no lo hace lo llevaría a relegarse en una sociedad donde ser letrado garantiza cierta movilidad social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bakhtin, M. (1982 [1979]). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI, pp.248-293.
- Bazerman, Ch. (2005). *Reference guide to Writing across the Curriculum*. United States of América: Parlor Press.
- Camps, A. (2000). *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Graó/Editorial Laboratorio Educativo. N ° 28, pp.27-38.
- Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. REDU Revista de Docencia Universitaria. Número Monográfico dedicado a Academic Writing. Vol.11 (1) Enero-Abril. pp.17-36. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://www.red-u.net>
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-327.
- Carlino, P.(2008). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? En *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.
- Carlino, P.(2015). Revisión entre pares: Una práctica social que los posgrados deberían enseñar. *Espacio Pedagógico*, 22(1) 9-29.
- Castelló, M. (2008). From self-regulation to socially regulation of writing: Different voices in graduate students' writing. *International Journal of Psychology*, 43(2- 3), 356- 366.
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores? En J.I. Pozoy

- Pérez Echeverría, M. P. (Coords.), La Psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias (pp.120-122). Madrid: Morata.
- Corcelles, M. et al. (2013). Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado en *Psicología Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 11.
- Capomagi, D. (2013). La escritura académica en el aula universitaria. *Revista de Educación y Desarrollo*, 25. Abril-junio. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antteriores/25/025_Capomagi.pdf
[Recuperado: 20 de octubre de 2019]
- Cárdenas, L. (2016). La lectura y la escritura en la educación superior. Alfabetización académica en la región Caribe colombiana. Sello Editorial Universidad del Atlántico.
- Cassany, D. (2011). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona: Paidós.
- Hernández, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros ¿por qué no acaban la tesis? 10 (19). *Tiempo de Educar*. Consultado el 20 de octubre de 2019. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31113164002.pdf> [recuperado: 20 de octubre de 2019]
- Millar, D. (2011). Promoting genre awareness in the EFL classroom. *English Teaching Forum*. Number 2.
- Murillo, M. (2015). Los géneros académicos en la universidad: una secuencia didáctica para la enseñanza del ensayo. Editorial Universidad del Cauca.
https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/promoting_genre_awareness_in_the_efl_classroom.pdf
[Recuperado: 25 de octubre de 2019]

- Pipkin, M. y Reynoso, M. (2010). Prácticas de lectura y escritura académicas. Córdoba. Editorial Comunicarte.
- Rozimela, Y. (2014). The students' genre awareness and their reading comprehension of different text types. *International Journal of Asian Social Science*, 2014, 4(4): 460-469. [http://www.aessweb.com/pdf-files/ijass-2014-4\(4\)-460-469.pdf](http://www.aessweb.com/pdf-files/ijass-2014-4(4)-460-469.pdf) [recuperado: 26 de octubre de 2019]
- Riedner, R., Sullivan, I. Y Farrell, A. (2015). An introduction to Writing in the Disciplines. All Ireland Society for Higher Education (AISHE) and the Irish Network for the Enhancement of Writing (INEW).
- Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky *Educere*, 3(9), pp.38-43.
- Zamora, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros ¿por qué no acaban las tesis? *Revista Tiempo de Educar*, 10(19), pp.11-40. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/311/31113164002.pdf>

PENSAMIENTO CRÍTICO DESDE LA SEMIÓTICA Y LA CINEMATOGRAFÍA DE CHARLES CHAPLIN. UNA EXPERIENCIA EN EL AULA

Miguel Herrera Delgans

Ingrid Almendrales López

Melizza Flórez Castillo

Styvenson Moyano Osorio

NOTA: este artículo se realizó a partir de los lineamientos de la línea de investigación *procesos cognitivos y comprensión de lectura* del grupo de investigación *Grupal*, adscrito a Colciencias y con el apoyo del semillero *Silepsis*, y la Universidad del Atlántico.

RESUMEN

Este trabajo tiene como propósito crear condiciones pedagógicas para fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de Educación Media de una escuela pública de Barranquilla - Colombia. Para ello los estudiantes fueron organizados según su nivel de desempeño académicos en: alto, medio y bajo. Se compartieron con estos unas prácticas pedagógicas fundamentadas a partir de postulados teóricos tales como: el pensamiento crítico (Bloom), la semiótica en el cine (Zumba), y el aprendizaje significativo (Ausubel). La estrategia pedagógica implementada permitió enriquecer las prácticas docentes en el aula; así mismo facilitó el forta-

lecimiento de los procesos de comprensión crítica de los estudiantes involucrados.

Palabras clave: lectura crítica, aprendizaje significativo, semiótica, comprensión crítica, cine, Charles Chaplin.

ABSTRACT

The purpose of this research was to create pedagogical conditions to strengthen critical thinking in Middle Education students from a public school in Barranquilla - Colombia. Students were organized according to their academic performance level in high, medium and low. Students were exposed to pedagogical practices based on theoretical postulates such as: critical thinking (Bloom), semiotics in cinema (Zumba), and meaningful learning (Ausubel). The pedagogical strategy implemented allowed enriching teaching practices in the classroom; It also facilitated the strengthening of the critical understanding processes of the students involved.

Key words: critical reading, meaningful learning, semiotics, critical understanding, movies, Charles Chaplin.

INTRODUCCIÓN

Los resultados de la prueba Pisa del año 2012 (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos), (citada por Semana, 2016), plantean que el 47 % de los escolares colombianos tuvieron dificultades para alcanzar la califi-

cación mínima en la prueba de lectura, y solo el 0,3 % de los estudiantes lograron el nivel de la lectura crítica. Este dato se constituye en una evidencia según la cual se puede plantear que nuestros bachilleres no asumen una postura crítica frente a los textos que leen. Así las cosas, se entiende que nuestro sistema educativo está enfrente de una problemática social relacionada con el bajo desempeño en las habilidades críticas de los estudiantes.

Por otro lado, el examen PIRLS (Estudio Internacional del Progreso de Competencia Lectora), (citado por *Semana, 2016*), y específicamente la evaluación del año 2011, concluye que nuestros estudiantes, en relación con otros países, mostraron un desempeño bajo en torno a los niveles de criticidad. Todo parece indicar que existe una crisis en la forma como se lee, lo cual trasciende la mera disciplina del área de lengua castellana y tiene implicaciones en las diversas áreas del saber y del contexto social. A este respecto, Zubiria (citado por *Semana, 2016*) plantea que la asignatura de Español y Literatura no es la única desde la cual se debe fomentar la lectura crítica, ya que los procesos de criticidad trascienden las meras disciplinas.

El Ministerio de Educación Nacional en los Lineamientos Curriculares de lengua castellana (1998), específicamente en el eje del desarrollo del pensamiento, enuncia que

es necesario fomentar estrategias metacognitivas que desarrollen las estructuras mentales de los estudiantes a partir de su contexto sociocultural. Asimismo, *Los Estándares Básicos del Lenguaje* (MEN, 2006) plantean la necesidad del desarrollo de la comprensión crítica en estudiantes de educación media y la importancia de realizar intertextualidades en diferentes entornos. Igualmente, desde los documentos oficiales del área de lengua castellana se plantean otras formas de significación, las cuales integran aspectos culturales, sociales y políticos con el ámbito académico, entre ellos se el cine, la música y la pintura.

Los Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2016) manifiestan diversas estrategias que permiten desarrollar habilidades críticas en la educación media, tales como: evaluaciones de contenido, comprensión de diversos tipos de textos por medio de actitudes argumentativas y participaciones en escenarios académicos, políticos, culturales a través de puntos de vista críticos. Sin embargo, luego de observar, analizar y evaluar las habilidades críticas de los estudiantes de secundaria, de la Institución educativa oficial seleccionada, se evidenciaron dificultades en habilidades cognitivas y socio-afectivas que integran el pensamiento crítico de los mismos, debido a que presentan inconvenientes para discriminar la información relevante, comprender mensajes implí-

ritos, examinar cada parte de un contenido y evaluar la veracidad de una información.

De igual manera, a los estudiantes se les dificulta asumir una posición activa y reflexiva en el aula de clase. Lo anterior se relaciona con el modelo pedagógico llevado a cabo en las escuelas colombianas, el cual responde a paradigmas tradicionales que no involucran las necesidades e intereses de los escolares. Por consiguiente, se aplicó una encuesta de gustos e intereses a los estudiantes, la cual mostró que efectivamente estos tienen una percepción de los procesos de enseñanza como rutinarios, monótonos y que no invitan a la criticidad, esta misma encuesta mostró la inclinación de los estudiantes hacia el cine, ilustraciones y pantomima. Ello permitió enfocar el accionar pedagógico e investigativo de este trabajo, pues desde esta exploración inicial se pudo formular la siguiente pregunta problema ¿Cómo fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de educación media a partir de la semiótica en el cine de Charles Chaplin?

El que estudiantes de media deban pensar de manera crítica a partir de análisis de tipo semiótico es viable, ya que en los Estándares básicos del lenguaje se proponen los medios de comunicación y otros sistemas simbólicos como núcleo de trabajo académico, los cuales expresan

la importancia del cine para la reconstrucción de significados, es decir, el cine representa realidades, ideologías, movimientos, reflexiones y aspectos críticos.

En este texto se consideró pertinente el trabajo a partir de la lectura de imágenes chaplinescas, desde las cuales se trasladarán a épocas pasadas con el propósito de realizar intertextualidades entre la película *Tiempos modernos* y los contextos contemporáneos, y analizar condiciones políticas, sociales, culturales y económicas que persisten en la actualidad. Es considerable destacar que los textos cinematográficos analizados, propios de Chaplin, fueron los de formato en blanco y negro, porque su calidad discursiva contiene elementos, que, a pesar de su antigüedad, pueden ser analizados en la contemporaneidad, ya que tienen contenidos de calidad y ameritan que las nuevas generaciones puedan acceder a este tipo de materiales en su ámbito educativo.

Es importante resaltar que el propósito que generó la escritura de este texto era el de la cualificación de procesos de criticidad de estudiantes de educación media, pues se considera que solo con procesos de calidad cognitiva realmente se pueden alcanzar mejores niveles de desempeño social.

DESARROLLO

Reflexión sobre el pensamiento crítico

Villarini (como se citó por Altuve, 2010) menciona que el pensamiento crítico es un nivel elevado de reflexión, comprensión y autoconciencia. En un sentido más amplio, Kurlan (como se citó por Altuve, 2010) afirma que el pensamiento crítico es el proceso de razonamiento, honestidad intelectual y oposición a la pereza intelectual. Cuando se piensa críticamente es necesario examinar los posibles puntos de vista que surgen de una determinada temática, otorgar mayor importancia al razonamiento que a las emociones, tener interés por la investigación, encontrar la veracidad de los contenidos, ser conscientes de los prejuicios que se originan en la actualidad y evitar su continuidad.

Ahora bien, él psicólogo y pedagogo estadounidense Benjamín Bloom propuso seis habilidades cognitivas de manera creciente para fortalecer el pensamiento crítico. La primera habilidad es denominada *recordar*; Bloom (como se citó en Ibarra, 2016) plantea que en esta es relevante la activación de conocimientos previos, la utilización de interrogantes por parte del docente para conocer los saberes que posee el estudiante en sus estructuras cognitivas y relacionarlo con la nueva información. Igualmente, es importante reconocer la tipología textual

para identificar el propósito del autor y acceder a la temática e idea principal de forma objetiva. Al respecto Herrera (2017) plantea que el reconocimiento de los tipos de textos es un criterio que indica criticidad.

La segunda habilidad titulada *comprender* engloba la capacidad de entender el significado literal del texto simbólico, pictórico o verbal. Bloom (como se citó en Ibarra, 2016) menciona que comprender información es identificar datos implícitos, extraer las causas y consecuencias, utilizar la traducción como forma de decir en otras palabras lo que el texto propone, y expresar diferentes interpretaciones sujetas al contenido del texto. Seguidamente, *aplicar* es una habilidad cognitiva reconocida por utilizar el conocimiento adquirido en una nueva situación. Propone Bloom (como se citó en Ibarra, 2016) que para alcanzar la habilidad *aplicar* es importante la comprensión de la información, y para su activación por parte del estudiante, el docente debe incluir situaciones problemáticas en el aula de clases que promuevan que los lectores lean de manera activa y que planteen posibles soluciones que permitan contribuir a superar las dificultades relacionadas con los bajos niveles de interpretación.

La habilidad *analizar* es un proceso cognitivo que fortalece el pensamiento crítico porque el escolar

descompone la información del texto para comprender e interpretar datos implícitos. Bloom (como se citó en Ibarra, 2016) afirma que al *analizar* el sujeto examina las estructuras semánticas, sintácticas y pragmáticas del texto para relacionarlas y extraer la finalidad e ideología codificada por el autor. *Evaluar* es la quinta habilidad cognitiva para fortalecer el pensamiento crítico. Bloom (como se citó en Ibarra, 2016) plantea que desde la evaluación cognitiva se le da mucha importancia a la emisión de juicios de valor sobre conceptos, métodos, situaciones y contenidos, sobre todo si la sociedad los acepta como veraces. El escolar debe analizar la información, seleccionar argumentos que fundamenten su postura y rechazar premisas subjetivas que obstaculicen el pensar lógico, debido a que la objetividad es pertinente en la evaluación. Además, el sujeto se ha de apoyar en teorías, valorar argumentos, explicar y debatir con opiniones razonables y sólidas.

Por último, Anderson, Krathwohl y Churches (como se citó en Ibarra, 2016) definen la habilidad *crear* como la elaboración y diseño de nuevos productos académicos, lo cual requiere de las habilidades de recordar, comprender, aplicar, analizar y evaluar; es decir se concibe al lector como un sujeto constructor, capaz de proponer ideas, desarrollarlas y mejorar su desempeño en cualquier ámbito.

Pensamiento crítico y la semiótica

La semiótica es concebida por Zumba (2017) como la ciencia que estudia signos, los significados que se construyen en el seno de la vida social y las interpretaciones que el ser humano realiza frente a ello. Asimismo, menciona Pierce (como se citó en Zumba, 2017) que el interpretante permite elegir un signo equivalente en la mente del sujeto, es decir, el signo se presenta en tres elementos: el objeto que lo determina, el representamen material que lo expresa y el signo que lo interpreta. Por consiguiente, en las estructuras cognitivas del sujeto existe conocimiento de su entorno, expresado en el pensamiento del individuo. Es relevante mencionar que el *interpretante* es la traducción que hace el hombre sobre un objeto, por lo tanto, las habilidades del pensamiento crítico desarrollan la capacidad para indagar si el concepto mental que posee el individuo contiene prejuicios sobre la sociedad e información errada, la cual ha de ser evaluada desde diferentes puntos de vista, argumentados hasta seleccionar el concepto que menos debilidades conserve.

Ahora bien, la semiótica de la imagen se estudia a partir del ícono, ya que es similar al objeto que representa debido a las cualidades que comparte; menciona Zumba (2017) que el ícono transmite información en

los colores, formas, texturas, composición, espacios; el mensaje de la imagen es ideado por un autor que tiene propósitos y finalidades. Lo anterior se relaciona con las habilidades cognitivas del pensamiento crítico, puesto que el individuo desarrolla la capacidad de identificar el propósito del autor y reconocer los datos explícitos e implícitos que subyacen en los elementos constituidos por el ícono.

Igualmente, Zumba (2017) afirma que el ícono tiene una representación semántica relacionada con el contexto y se constituye a partir de una cultura, política, creencia e ideología que permiten estudiar su interpretación, ya que el ícono es un modo de acercarse a la realidad, reflexionar sobre la construcción social y la forma de expresión de un grupo determinado, lo cual está muy relacionado con el pensamiento crítico, ya que este propicia la emisión de juicios de valor argumentados para determinar la veracidad de los contenidos que se presentan.

Cabe resaltar que la semiótica del código fílmico es concebida como el lenguaje utilizado en el cine o imágenes en movimientos que permite fortalecer habilidades cognitivas del pensamiento crítico, ya que el cine expresa y reinterpreta la cultura. Aguiar (2017) propone analizar los elementos constituyentes que adquieren significados, tales como: mirada, sonido, música, vestuario y

la relación existente entre ellos. Además, Marcel (1995) propone que los planos, ángulos, vestuario, iluminación, símbolos, lenguaje kinésico, espacios y tiempos, construyen ideologías. En este contexto, el pensamiento crítico se desarrolla a partir del análisis de cada elemento del encuadre para extraer significados y determinar las creencias que propone un grupo social.

Así mismo, es válido mencionar que dentro del lenguaje del cine se establece el índice, el cual, según plantea Pierce (como se citó en Vargas, 2015), permite identificar la causa y efecto de un signo, es decir, se examina la información para reconocer los motivos y consecuencias de determinado acto, relacionándose con la habilidad de análisis que propone Bloom.

El pensamiento crítico permite desarrollar habilidades para la interpretación del lenguaje kinésico; según plantea Birdwhistell (como se citó en Lasso, 2011) la comunicación no verbal es el proceso que aporta mensajes a partir de canales auditivos, visuales, táctiles y olfativos. Además, las expresiones, faciales, posturas y movimientos corporales posibilitan inferir una idea sobre la actitud del individuo. Igualmente, se introduce el concepto de proxemia para medir las distancias entre las personas e interpretar las relaciones existentes en ellas.

Es considerable destacar que los movimientos corporales transmiten información y comunican en la sociedad, por ende, se requieren habilidades cognitivas para decodificarlos y entenderlos. Dentro de una película se presentan gestos, expresiones faciales, contacto visual, movimientos de manos y piernas, formas de reír y llorar que construyen significados a partir de convenciones propias de este género audiovisual, que en muchas ocasiones aportan más sentido y significado que las palabras enunciadas.

En efecto, la semiótica del cine es la unión de imágenes en movimientos que poseen signos, objetos, interpretantes, íconos, índice, símbolos, elementos semánticos, sintácticos, pragmáticos y la comunicación no verbal. Por lo tanto, para desarrollar la criticidad se ha de interpretar la información mediante el uso de habilidades cognitivas de inferencias, análisis y evaluación. Se trata de interactuar con la cultura del autor y la sociedad para reflexionar sobre las situaciones problemáticas presentadas y proponer argumentos que mejoren las condiciones. Asimismo, estos aportes de la semiótica desde una mirada cognitiva permiten la intertextualidad para encontrar diversos significados en los encuadres expresados.

Los anteriores conceptos, es decir, el pensamiento crítico y la semiótica son disciplinas idóneas para trabajar en el aula de clase a partir de modelos que conciban al estudiante como un individuo cognitivamente activo. Lo anterior es consistente con la teoría del aprendizaje significativo planteada por Ausubel quien establece la relación entre la información nueva y el conocimiento previamente adquirido, es decir, es importante conocer los conceptos que tiene el educando en sus estructuras cognitivas para orientar el proceso de enseñanza y garantizar la adquisición, asimilación y acomodación de los contenidos que provocan cambios cognitivos (Rodríguez, 2010).

Asimismo, el aprendizaje basado en problemas (ABP) es un método apropiado para fortalecer habilidades críticas, ya que centra su estudio en un problema complejo real o de contexto que motive al educando proponer una solución para la búsqueda del conocimiento y el desarrollo de sus habilidades (Morales y Landa, 2004).

El pensamiento crítico y la semiótica desde la práctica pedagógica

Se quiso desarrollar un trabajo de campo en una Institución educativa para no solo teorizar en torno a la importancia y características esenciales del pensamiento crítico y semiótica, sino que también se buscó encontrar

un uso pedagógico y pragmático que promoviera el desarrollo de procesos de criticidad en otros sujetos. Para ello se hizo uso de concepciones de la experiencia pedagógica propias de la teoría crítico social, y de lo cualitativo. La idea era no solo transmitir información sino propiciar procesos de transformación social de los individuos vinculados.

En otras palabras, se debe decir que la acción crítica trata en esencia de la transformación social, por ello la necesidad de vincular lo pedagógico en este proceso, pues desde este se garantizan escenarios reales de comunicación, lo cual en palabras de la investigación acción educativa quiere indicar que la escuela y el docente son agentes más que idóneos para la transformación de los procesos cognitivos. El escenario pedagógico se dio con la participación de 12 estudiantes, divididos en tres grupos (cada grupo formado por 4 estudiantes); los cuales se distribuyeron a partir del nivel de desempeño en: desempeño alto, desempeño medio y desempeño bajo. La selección de los grupos se realizó aleatoriamente después de aplicar la prueba diagnóstica de Watson Glasser para determinar las dificultades en las habilidades crítica, y el escenario utilizado para la ejecución de las actividades fue una Institución de carácter oficial de la ciudad de Barranquilla, en el aula de clases de décimo grado con condiciones adecuadas de ventilación e iluminación.

Luego de tener claro el contexto pedagógico se pasó a la ejecución y puesta en escena de los talleres pedagógicos diseñados para fortalecer el pensamiento crítico. Los talleres fueron aplicados con los tres momentos importantes; activación de saberes previos, estructuración y transferencia. Además, se utilizaron actividades lúdicas para motivar al escolar y fortalecer las dimensiones afectivas.

Proceso Pedagógico Investigativo en contexto.

La fase de intervención se le dio un título para que los estudiantes se identificaran con el proyecto, este nombre fue: ¡Luces, cámara y criticidad en acción!, el cual propone fortalecer las habilidades del pensamiento crítico por medio de la lectura de imágenes en movimiento, la identificación de información explícita e implícita, interpretación de signos, índice y símbolos, el reconocimiento de argumentos débiles y la veracidad de los contenidos proporcionados por la sociedad, ya que en últimas se trataba de leer contextos, ver la lectura como una marca de ciudadanía (Herrera, 2011).

Se creó una secuencia didáctica que incluye 22 talleres pedagógicos con base en las 6 habilidades cognitivas planteadas por Bloom: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear (como se citó Ibarra, 2016). Los talleres educativos se estructuraron a partir de 3 tomas

que evidencian los objetivos de la propuesta, es decir, el primer objetivo plantea la comprensión de información explícita por medio de análisis semióticos, dicho de otro modo, los estudiantes debían discriminar la información relevante, reconocer el tema, idea principal y propósito del texto a través de interpretaciones de códigos no verbales. Cabe resaltar, que los temas abordados en la primera toma aluden a aspectos históricos modernos que evidencian la explotación, mecanización del hombre y pobreza debido a la revolución industrial manifestada en la película “*tiempos modernos*” y “el chico” de Charles Chaplin.

En la toma número dos, correspondiente al segundo objetivo, los estudiantes debían analizar cada parte del contenido que se les transmite a partir del lenguaje del cine, así mismo descubrir ideologías, realizar intertextualidades y plantear puntos de vistas críticos. Los temas abordados se corresponden con algunas situaciones problemáticas modernas que persisten en la contemporaneidad, por ejemplo; modelos históricos educativos, lo cual demuestra que en algunas instituciones continúa el sistema educativo tradicional, a pesar de contar con políticas públicas que posibilitan aprendizajes significativos. Lo anterior se evidencia en la cinematografía de Charles Chaplin “*Tiempos Modernos*”.

La tercera toma, propone que los sujetos en formación evalúen la veracidad de los contenidos, identifiquen situaciones problemáticas modernas y su relevancia en la contemporaneidad, asimismo los talleres se diseñaron para estimular la elaboración de propuestas viables que solucionen conflictos presentados en la película *“luces de la ciudad”* de Charles Chaplin; el tema trabajado se relaciona con los efectos del alcohol y sustancias psicoactivas, también incluye el sentido de que los estudiantes planteen propuestas de mejoramiento social a través de la construcción de guiones y de cortometrajes que representen semióticamente las situaciones complejas de la realidad contextual del estudiante a partir de intertextualidades chaplinescas.

La teoría de Benjamín Bloom en escenarios pedagógicos: pensamiento crítico

El análisis se realizó a partir de los objetivos alcanzados en las habilidades propuestas por Bloom y actualizadas por Ibarra en el año 2016. Se relacionaron estos planteamientos teóricos, asociados con el pensamiento crítico, con la semiótica del código fílmico y con el desempeño que mostró cada grupo en los que se dividió la muestra, a saber: grupo de desempeño académico alto, medio y bajo.

Bloom y los procesos básicos de pensamientos: recordar y comprender

Los grupos de desempeño alto, medio y bajo se caracterizaron por cumplir de forma adecuada con los criterios planteados en la primera habilidad cognitiva denominada *recordar*, es decir, consiguieron identificar elementos visuales, señalar localizaciones precisas, reconocer signos paralingüísticos e indicar la utilidad de los elementos explícitos dentro de una escena cinematográfica, por ello, todos los sujetos, desde el número 1 al 12 cumplieron con lo propuesto por Bloom (como citó Ibarra, 2016). Asimismo, respondieron con los criterios expuestos en la segunda habilidad *comprender* ya que discriminaron la información relevante, identificaron el tema, propósito, tipo de texto, idea principal y tipología textual, tal como lo plantea (Herrera, 2017), ya que es pertinente el reconocimiento de información relevante a partir del primer nivel de comprensión. También, los estudiantes descubrieron los índices, símbolos e indicios que subyacían a la situación de un texto, por medio de las descripciones detalladas y comprensiones implícitas (Zumba, 2017). A continuación, se presentan respuestas del sujeto N° 7 del grupo de desempeño medio en el taller N° 7 denominado “*Abandono de niños: problema o solución*” a partir de lectura de un texto informativo titulado *Un bebe fue abandonado en una bolsa en Santafé de Antioquia*.

Este taller N° 7 proponía la relación de la temática de abandono infantil con la película “El chico” de Charles Chaplin. El taller contaba con 4 preguntas abiertas, inicialmente el sujeto en formación identificó la intención o propósito del autor en la redacción de la noticia, mencionó los motivos del abandono del personaje, interpretó la función que cumplen figuras de poder dentro de la noticia y relacionó la película previamente trabajada con la noticia presentada. En efecto, el estudiante comprendió la información implícita y relacionó aspectos verbales con los no verbales: precisamente los procesos semióticos, cognitivos y culturales que coexisten y coactan de manera sinérgica en el proceso de interpretación de significados (Sáenz, 2006).

Tabla 1
Respuestas de estudiante No. 7

1. Informar y hacer un llamado de atención sobre el caso de abandono, hacer un recurso detallado de como fue el proceso desde los inicios hasta lo más “ reciente ”.
2. Pudo haber tenido una discusión con alguien acerca de la bebé, esa persona provocó el abondo del niño y lastimó a la mamá. La madre se hizo un aborto , abandonó al feto, sin embargo, la operación salió mal, y por eso tiene una hemorragia.
3. Mujer: ella es la persona legalmente del bebe, por lo cual es responsable de su abandono.
ICBF: es la encargada de velar por los derechos del niño, en este caso el bebé.
Policía: se encarga de brindar bienestar a cualquier persona (el bebé).
4. Hay una relación con la película “el chico” ya que hay un abandono, una madre se separa de su hijo y luego aparece.

Sujeto N° 7 Categoría Media. Taller N° 7: *Abandono de niños: ¿una problemática o una solución.*

Bloom y los procesos intermedios de pensamientos: aplicar y analizar

En las habilidades cognitivas *aplicar* y *analizar*, se presentaron dificultades considerables ya que los estudiantes debían examinar cada parte del contenido que se le presentaba, relacionar los tiempos históricos con los contemporáneos, descubrir ideologías, plantear puntos de vistas críticos y realizar sus primeras valoraciones argumentativas. Sin embargo, el grupo de desempeño alto y medio, es decir los sujetos 1,2,3,4,5,6,7,8 al finalizar los talleres de las habilidades *aplicar* y *analizar* consiguieron cumplir con los criterios establecidos, es decir, descubrieron los núcleos de la información, la funcionabilidad de elementos que atienden a la intención, finalidad, causa y situación comunicativa a partir de análisis pragmático. Sin embargo, los sujetos, 9 y 11 pertenecientes al grupo con desempeño bajo ascendieron al nivel de desempeño medio, pero no consiguieron realizar los talleres pertenecientes a la habilidad de forma exitosa. A continuación, se presentan las respuestas del sujeto N° 7 del grupo de desempeño medio en el Taller N° 15 denominado *Descubriendo ideologías de mi contexto* a partir de la lectura semiótica de murales educativos.

El Taller N° 15 pretendía que los estudiantes reconocieran, comprendieran y evaluaran su contexto educativo a partir de intertextualidades chaplinescas, es decir, en imágenes fijas de Charles Chaplin. Por consiguiente, los

estudiantes analizaron un mural ubicado en su Institución a partir de la temática educativa estudiada. Ellos examinaron la ideología que enmarcaba a la Institución a partir de elementos técnicos del ícono y evaluaron la veracidad de la imagen de forma objetiva y con argumentos críticos.

Precisamente este trabajo reconoce que la argumentación y objetividad son los puntos más importante de un pensador crítico, igualmente, se asume que el pensamiento crítico se desarrolla dentro de las mismas disciplinas y contexto del estudiante, es decir, fomentar el análisis, la criticidad y la evaluación de los estudiantes por medio de situaciones propias de su Institución es un recurso de interés para ellos.

Tabla 2
Respuestas de estudiante N° 7.

Su tema es el aprendizaje , su propósito es motivar la aplicación de técnicas recreativas del colegio, mostrar lo bueno y lo malo que puede ser estudiar.
Predomina la cantidad de métodos que podemos utilizar para lo que sería el ámbito de estudio, la creatividad y las distintas maneras que pueden aplicar las cosas.
Lo relaciono con las distintas herramientas que aparecen en el mural como el computador, pinceles, los símbolos químicos, etc. Todos son una representación de cada área y las banderas indican que estas habilidades se dan en un lugar, específicamente en el colegio Hilda Muñoz .
Pues no se puede cientificar en su totalidad puesto que hay elementos como la música y la pintura que no son técnicas ejercidas en la Institución, pero, lo que son las ciencias básicas como sociales, matemáticas, química y demás se pueden comprobar fácilmente entrando a una clase de la escuela.

Sujeto N° 7. Categoría Media. Taller N° 15 “Conociendo las ideologías de mi Institución”

Bloom y los procesos avanzados de pensamientos: evaluar y crear

Inicialmente, se presentaron dificultades ya que los tres grupos de desempeño no distinguían aspectos subjetivos de los objetivos, sin embargo, luego de las intervenciones pedagógicas, las actividades académicas, la receptividad de los estudiantes y las estrategias didácticas, se logró que los participantes con desempeño bajo ascendieran a la categoría media, es decir, identificaron las situaciones problemáticas de su contexto y reconocieron las causas que subyacían a los mismos. Igualmente, los sujetos con desempeño medio evidenciaron avances significativos ya que se ubicaron en el grupo de desempeño alto. Los estudiantes plantearon soluciones viables para la resolución de conflictos de su entorno, ilustraron las consecuencias originadas del mismo y verificaron la información transmitida por medios de comunicación. Por ello, los sujetos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 respondieron con los criterios adaptados por los investigadores.

A continuación, se presentan respuestas del sujeto N° 7 al Taller 19, denominado *mi proyecto de mejoramiento*. Se recuerda que el sujeto N° 7 está ubicado en la categoría de desempeño medio. El Taller 19 tuvo como objetivo la selección de una situación problemática, elaboración de objetivos y metodologías para mejorar los conflictos.

En efecto, el estudiante emitió juicios de valor sobre concepciones, métodos, informaciones y contenidos a partir de las verificaciones de carácter objetivas. También, comparó datos y argumentos pertinentes que respaldan su postura, reconoce la información subjetiva y objetiva dentro de un texto. En un sentido más amplio Mcpeck (como se citó en López, 2012) plantea que la evaluación crítica involucra las experiencias, valores y cultura del estudiante, no obstante, el sujeto debe reevaluar las dimensiones sociales y afectivas que se encuentran en su entorno a partir de múltiples perspectivas.

Tabla 3
Respuestas de estudiante N° 7.

<i>Asaltos en el barrio</i>
Objetivo: Mejorar la seguridad de mi barrio.
<i>¿Qué hacer?</i>
Solicitar vigilancia por parte de las autoridades.
Contar con un equipo de seguridad y alarmas.
Concretando.
Trabajando en conjunto para llegar al punto que se desea alcanza.r
<i>¿Cómo hacerlo?</i>
Informando al CAL por parte de la junta de acción comunal firmando una carta por los integrantes de cada casa que haga parte del barrio
Estableciendo métodos.
Participando en las firmas y en la búsqueda de que las autoridades cumplan con su deber.

Sujeto N° 7 Categoría Media. Taller N° 19 «Mi proyecto de mejoramiento»

CONCLUSIONES

Con este trabajo se perseguía crear condiciones pedagógicas que permitieran el fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes de Educación Media a partir de la semiótica en el cine de Charles Chaplin, y de los postulados de B. Bloom. Para ello se clasificó a los estudiantes en tres grupos según su nivel de desempeño: alto, medio y bajo, de esta manera se indagó sobre las teorías del pensamiento crítico que posibilitaran desarrollar habilidades críticas y contribuir con la formación del escolar. Por tal motivo, se seleccionó la taxonomía cognitiva de Benjamín Bloom, la lectura de imágenes en movimientos y teorías pedagógicas que permitieran transformar las prácticas dentro del aula de clases para mejorar las metodologías débiles e inefectivas de la construcción de conocimientos.

Los resultados obtenidos demuestran que los estudiantes pertenecientes al grupo con desempeño alto permanecieron en esta misma categoría, ya que en el desarrollo de los talleres ellos mostraron evidencia de identificación de información relevante, la comprensión de datos explícitos e implícitos, la comparación de situaciones problemáticas de la época de Chaplin con los acontecimientos actuales, el análisis de los componentes que configuran el texto y la evaluación de la veracidad de los conte-

nidos. Con respecto a la habilidad evaluar, inicialmente hubo dificultades para diferenciar entre argumentos subjetivos y objetivos, pero se logró que los sujetos en formación aceptaran las opiniones de los compañeros que tuviesen ideas distintas a las de ellos. Además, se trabajó con la importancia del escepticismo para que los escolares dudaran de la información obtenida a partir de los medios masivos y cultivaran el espíritu investigativo.

Los estudiantes pertenecientes al grupo con desempeño medio inicialmente mostraron dificultades para identificar la información implícita de los textos, específicamente extraer la tipología textual, temática y propósito del autor. Sin embargo, con las guías pedagógicas ofrecidas, la motivación de los escolares, las lúdicas implementadas en el aula y el desarrollo de cada taller, se consiguió que los sujetos en formación 5, 6, 7 y 8 alcanzaran la categoría alta, debido a que analizaron discursos ideológicos expuestos en los textos, comprendieron la tipología y temática textual, produjeron y elaboraron guiones con situaciones de su contexto, participaron en discursos orales, dedujeron referentes sociales en las películas de Charles Chaplin que se relacionaban con su realidad y reflexionaron sobre los errores cometidos y la importancia de desarrollar la criticidad. Además, fue significativo el proceso de metacognición obtenido por el grupo de desempeño medio que ascendió al alto.

No obstante, los estudiantes pertenecientes al grupo con desempeño bajo presentaron dificultades durante todo el proceso de intervención, solo los sujetos 9 y 11 lograron ascender a la categoría media, debido a que demostraron una actitud de interés, seleccionaron información relevante, construyeron textos verbales y no verbales, comprendieron los datos implícitos; pero, evidenciaron falencias en el proceso de análisis y evaluación. Los estudiantes 10 y 12 permanecieron en la categoría baja porque no asumieron una posición crítica frente a los textos leídos y no reconocieron la relevancia que tiene el pensamiento crítico en la actualidad para construir argumentos epistémicos.

En la implementación de la propuesta pedagógica, los escolares asumieron una actitud reflexiva, democrática, participativa, autónoma y consciente de su contexto debido a que dudaron de la información que suministran los medios de comunicación, utilizaron la libertad de expresión para construir argumentos epistémicos y toleraron los ideales de sus compañeros. Por consiguiente, la propuesta pedagógica iluces, cámara y criticidad en acción! fue un recurso pertinente y de interés para fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes de educación media. Igualmente, es importante utilizar teorías contemporáneas y actividades lúdicas que respondan a los contextos de los escolares, de esta manera se motiva e impulsa hacia la actividad

cognoscitiva para facilitar el desarrollo de habilidades críticas y la lectura de la realidad.

Se recomienda el uso del cine en el aula de clases para desarrollar el pensamiento crítico porque contribuye a educar los sentimientos de los estudiantes por medio de los contextos sociales, culturales, políticos y económicos; se apoya en las situaciones problemáticas que conocen los sujetos en formación para profundizar en la comprensión de los acontecimientos, la cual permite la construcción de significados a partir de la lectura de la realidad, ya que el cine involucra los roles de género, las temáticas sociales, los conflictos, pensamientos dominantes y dominados de una cultura. Asimismo, la semiótica posibilita la decodificación de un texto y el acercamiento al interpretante de los escolares, de esta manera el investigador conoce los saberes previos y da cuenta de los argumentos que subyacen a su subjetividad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, A. (2017). El cine en la escuela aportes para el desarrollo del pensamiento crítico. Tesis de grado, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de: https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/5597/tesis_20final.pdf?sequence=1
- Altuve, G., J. (2010). El pensamiento crítico y su inserción en la educación superior. *Actualidad Contable Faces*, 13(20), 5-18.
- Díaz López, C., & Pinto Loría, M. (2017). Vulnerabilidad educativa: un estudio desde el paradigma sociocrítico.

- Praxis Educativa (Arg)*, 21(1), 46-54. <http://dx.doi.org/http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>
- Díaz, L. y Montenegro, M. (2010). Las Prácticas Profesionales y el desarrollo del pensamiento crítico”.
- Duval, R. (2016). *Un análisis cognitivo de problemas de comprensión en el aprendizaje de las matemáticas*. En: Raymond Duval y Adalira Sáenz-Ludlow (2016). *Comprensión y aprendizaje en matemáticas: perspectivas semióticas seleccionadas*, 61 – 94, Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Herrera Delgans, M. (2011). La lectura: una marca de ciudadanía. *Zona Próxima*, (14), 160-167.
- Herrera Delgans M. (2017). *Cómo leer críticamente en el primer nivel de comprensión*. Barranquilla, Colombia: Medios interactivos.
- Ibarra, L. (2016). *Aplicación de la Taxonomía de Benjamín Bloom utilizando herramientas digitales (tesis de maestría)*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, Ecuador.
- Lasso, L. (2011). *El lenguaje corporal y la comunicación: una mirada desde la Educación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Tesis de grado. Recuperado de: <http://bdigital.unal.edu.co/6419/1/868169.2011.pdf>
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Revista docencia e investigación*, (22), 41-60. Recuperado de http://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf
- Marcel, M. (1955). *Lenguaje del cine*. París, Francia: Gedisa.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de lengua castellana*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, matemáticas, ciencia y ciudadanía. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje. Bogotá: MEN. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1759...>
- Morales, P., y Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoría*, 13, 145-157.
- Rodríguez, L. (2010). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Barcelona, España: Octaedro.
- Semana (12 de marzo de 2016). ¿Por qué los estudiantes colombianos no comprenden lo que leen? Revista Semana. Recuperado de <https://www.semana.com/cultura/articulo/pruebas-saber-11-nivel-de-lectura-sigue-siendo-falencia-del-pais/507868>
- Vargas, D. (2015). *Desarrollo del pensamiento crítico, mediado por el cine en la consecución de la lectura crítica, el caso del grado noveno*. Tesis de grado. Bogotá, Colombia: Universidad Francisco José de Caldas. Recuperado de: [http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2154/1/VargasRodri %CC %81guezDianaBetty.2015PDF.pdf](http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2154/1/VargasRodri%20%81guezDianaBetty.2015PDF.pdf)
- Zumba Santamaría, T. (2017). *Análisis semiótico visual de los contenidos en la red social Instagram en jóvenes de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad de Guayaquil año 2017*. Tesis de grado, Guayaquil: Ecuador. Recuperado de: [http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/21131/1/T.T.ZUMBA %20THAL %C3 %8DA.pdf](http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/21131/1/T.T.ZUMBA%20THAL%20%83%20%8DA.pdf)

LA LECTURA DE CUENTOS CORTOS COMO ESTRATEGIA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Heriberto Rafael Cuentas Urdaneta

Eryne Barrios Tapias

Stephanie Caneva Donado

RESUMEN

La comprensión lectora es un proceso constructivo y de interacción entre un lector –con sus expectativas y conocimientos previos– y un texto –con su estructura y contenidos–, en el cual, a través de la lectura, se construyen nuevos significados. Este introito justifica la realización del presente artículo, cuya temática nuclear son las falencias encontradas en la lectura a nivel de comprensión lectora y el cuento corto como estrategia fortalecedora en adolescentes entre 9 y 11 años en escuelas colombianas, mediante una metodología analítica, a partir de los aspectos contenidos en el trabajo de investigación del cual se deriva este artículo. Sus resultados indican mejoras sustanciales en la comprensión lectora del grupo sometido al cuento corto, concluyendo que este fortalece la comprensión lectora en niños de educación básica primaria colombiana.

Palabras clave: cuento corto, fortalecimiento, comprensión lectora.

ABSTRACT

Reading comprehension is a constructive and interaction process between a reader –with his expectations and previous knowledge– and a text –with its structure and contents–, in which, through reading, new meanings are constructed. This introit justifies the completion of this article, whose core theme is the shortcomings found in reading at the level of reading comprehension and the short story as a strengthening strategy in adolescents between 9 and 11 years of age in Colombian schools, using an analytical methodology, based on the aspects contained in the research work from which this article is derived. Their results indicate substantial improvements in the reading comprehension of the group subjected to the short story, concluding that the short story strengthens the reading comprehension in children of basic Colombian primary education.

Keywords: short story, strengthening, reading comprehension.

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es un proceso constructivo y de interacción entre un lector –con sus expectativas y conocimientos previos– y un texto con su estructura y contenidos, en el cual, a través de la lectura, se construyen nuevos significados. Es el proceso de comprender un texto en donde se involucra una gran cantidad de habilidades que van desde la atención, la percepción,

la memoria, pasando por el reconocimiento, la identificación hasta llegar a los niveles críticos y creativos. En este proceso están implícitas habilidades tales como extraer información, inferir o interpretar aspectos que no están expresamente dichos. Finalmente, la comprensión lectora desarrollada debe permitir evaluar críticamente lo que se lee (Franco, 2010).

DESARROLLO

Actualmente existen investigaciones en torno a la lectura y la comprensión desde un paradigma cognitivo, que incluyen diversas propuestas didácticas implementadas en el aula. En diversos sistemas educativos del mundo, desde los primeros años de la escolaridad, se pone énfasis en los niveles de comprensión lectora, el proceso lector, las estrategias cognitivas y los materiales para lograr que los estudiantes garanticen la coherencia global de los textos; mejor dicho, reproduzcan el pensamiento del autor. En nuestro país la alfabetización se limita a la adquisición mecánica del código. Con alfabetización se hace referencia a comprender el uso de las competencias tanto lectoras como escritoras.

A través de la observación realizada en el aula de quinto grado de una Institución educativa oficial se encontró que los espacios existentes para desarrollar habilidades que promuevan la lectura son pocos, pues la lectura

se concibe como un proceso aislado. Por otro lado, al observar una de las clases de lectura se evidenció que se desarrollaban actividades para generar procesos de decodificación y comprensión literal, pero no se daban procesos de comprensión lectora en otros niveles que implican ir más allá de lo que está explícito en el texto.

Además, indagando acerca de los proyectos vigentes en la Institución se encontró que no existe ningún proceso ni seguimiento para desarrollar las habilidades cognitivas que conlleven a la lectura crítica. Por esto al momento de aplicar una prueba diagnóstica los jóvenes respondieron rápidamente las preguntas en las que se les pedía nombres, fechas, colores y lugares, pero las respuestas de análisis, inferencias, asociación, deducción y producción fueron muy pobres.

Asimismo, se observó que la Institución cuenta con espacios que pueden favorecer las habilidades de la lectura, como son aulas especializadas con tableros digitales y biblioteca entre otros recursos, cuyo uso resultaría muy significativo para los estudiantes; sin embargo, no se utilizan frecuentemente. Por todo lo expuesto se decidió desarrollar un trabajo de investigación buscando fortalecer la comprensión lectora de los sujetos involucrados a partir del interrogante ¿Cómo fortalecer la comprensión lectora a través del cuento corto en

estudiantes de quinto grado de un colegio distrital de Barranquilla?

ASPECTOS TEÓRICOS CONCEPTUALES

Cuentos cortos

Origen del Cuento: La palabra “cuento, viene (del latín *compñtus*, cuenta 1) y es definido como una narración breve creada por uno o varios autores, basada en hechos reales o ficticios, protagonizada por un grupo reducido de personajes y con un argumento relativamente sencillo. (Real Academia Española, 2006). En el siglo VI a. de C. surgieron las obras de *La Ilíada* y *La Odisea*, de Homero, también la literatura Hindú con *Panchatantra* (siglo II a. de C), que para Samósata (1998) ha sido considerado el primer autor de la historia del cuento con su obra el *Lucio y el asno*, según este autor, los cuentos más antiguos aparecen en Egipto alrededor del año 2000 a. de C, de donde se resaltan escritos de Lucio Apuleyo y Ovidio, los cuales presentaban temas griegos y orientales con mezcla de elementos mágicos y fantásticos. (Cátedra, 2004). Se suma también la principal colección de cuentos orientales *Las mil y una noches*.

Cabe resaltar que el cuento es una estrategia cognitiva vital en la etapa de la infancia pues es el momento de aprender, de afianzar conceptos y significados, es la

época de la comprensión lectora para que el niño logre un avance en sus aprendizajes y conocimiento de manera equilibrada y consciente. La enseñanza de la lectura por medio del cuento es un modelo de integración con el que se logra un proceso de permanente comunicación.

No obstante, es el docente quien propicia el amor por la lectura al hacer una debida comprensión del texto y despertar su creatividad, comprendiendo, pintando, participando, inventando nuevos relatos, ya que como afirma Barthes (1998), la narración no termina con la palabra fin, sino, que es entonces cuando el relato se prolonga en los diálogos de la vida cotidiana, con su realidad inmediata y sus propias experiencias.

Es de gran importancia analizar que el primer contacto de los niños con la literatura es a partir de las canciones de cuna, Barthes (1998) a través de la literatura oral, después la madre, abuelos o tutores son los que narran o leen un cuento a los niños, luego es en la escuela o en el jardín donde se continúa; es aquí donde ellos comienzan primero a leer imágenes, después fragmentos, luego textos, mientras juega a que sabe leer percibe algunas diferencias primarias entre los dibujos, las letras y los números. Aquí en donde entra también el cuento como estrategia cognitiva, ya que permite la expresión artística, ya sea de forma oral o escrita a través de narra-

ciones breves que promueven un aprendizaje valioso en los niños.

El cuento tiene varias características como son: ficción, argumento, única línea de argumentación, un protagonista a quien le suceden los hechos, está escrito en prosa y es breve. Entre los subgéneros se mencionan: fantástico, de hadas, comedia, de suspenso, histórico romántico, existe además el micro relato, el cuento de ciencia ficción, el cuento policiaco y de terror. Por eso, Figares, tomado de Catedra (2004) dice que, como estrategia cognitiva y de acuerdo a la edad del niño el cuento le permite hacer volar su imaginación, captar valores éticos y el conocimiento entre el bien y el mal.

En cuanto a sus características, el cuento puede ser popular y literario y su clasificación apunta hacia el realismo y el no realismo. Entre los realistas están los policiales, humorísticos y sentimentales y entre los últimos, los cuentos maravillosos, fantásticos, de ciencia ficción y de terror. El microrrelato y el microcuento, como otras clasificaciones del cuento corto, son textos breves en prosa, de naturaleza narrativa y ficcional, que usando un lenguaje preciso y conciso se sirve de la elipsis para contar una historia sorprendente a un lector activo (Ginés 2016). El Microcuento, o cuento brevísimo, microrrelato o minicuento son las denominaciones dadas

para un conjunto de obras diversas cuya principal característica es la brevedad de su contenido (Real Academia Española, 2006).

Los cuentos cortos se han constituido como un género, que facilita el afianzamiento de la lectura en los estudiantes, ya que se incentiva el interés de los procesos lectores y así mismo se puede formar el hábito de leer textos que sean de su agrado. Así que, para Jurado, citado de Suárez (2013) “el minicuento nos presenta la otra lectura, más verosímil en la tradición cultural de occidente, que un autor contemporáneo propone, en contraposición a la lectura oficial que los historiadores de la lectura han impuesto” (p.81).

Según Zabala (1999) los géneros narrativos breves presentan ciertas características comunes como lo son la construcción dramática, el realismo y el reducido número de personajes. Estas características incentivan el interés de los estudiantes siendo clave para mejorar el nivel lector. El autor en mención señala “que, por su estructura y brevedad, el cuento arroja luz sobre un “detalle revelador” que crea la originalidad de su intriga. Esta característica aprovecha los límites de la memoria a corto plazo sin distraer la atención de la macroestructura” (p.74). En este orden de ideas propuestas por

estos autores los cuentos cortos pueden utilizarse como herramienta de motivación de la lectura.

Comprensión Lectora

Los lineamientos curriculares MEN (1998, p.47) citando a Lerner (1984) dicen que la comprensión 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, bien sean los esquemas relativos al conocimiento específico del contenido del texto (esquema de “ser vivo”, de “suelo” de “medios de transporte” etc.), o bien aquellos otros esquemas acerca de la organización general de los textos informativos (textos que “comparan” cosas, objetos; textos que “clasifican” o “enumeran” cosas, entre otros). En la medida 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.

Jurado, Pérez y Bustamante (1998), caracterizan tres niveles de lectura, al igual que Cassany (2003): un nivel literal, uno Inferencial y por último el Crítico-intertextual. En su obra *Aproximaciones a la lectura crítica, ejemplos y reflexiones*, brinda una caracterización vital para este

trabajo que coincide con la señalada en los Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación Nacional (1998):

Nivel literal: se asume como la acción de “retener la letra”. Se constituye en primera llave para entrar en el texto, si se considera que los procesos de lectura dependen del uso de una serie de llaves necesarias para pasar de un nivel a otro, estando simultáneamente en ellos. Teniendo dos variantes la literalidad transcriptiva y la literalidad en el modo de la paráfrasis. En la literalidad transcriptiva, el lector simplemente reconoce palabras y frases con sus significados, mientras que, en el modo de la paráfrasis, el sujeto desborda la mera transcripción para hacer una traducción semántica en donde palabras semejantes a las del texto leído ayudan a retener el sentido (p.112). Este nivel es el primer proceso por el cual el estudiante debe pasar, haciendo una mera asimilación del texto, realizando una serie de relaciones con sus conocimientos previos y reteniendo las ideas claves para encontrarle sentido a lo leído.

Nivel inferencial: el lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, especialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc., inherentes a la

funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto (p.113). No solo basta con que haya una asimilación de la lectura que se le hace a un determinado texto, sino que se necesita que haya una trascendencia, realizando una serie de inferencias y deducciones que conlleven a buscar el trasfondo, mirando lo que en realidad quiere decir el escrito y por eso este nivel, es fundamental en el proceso de lectura.

Nivel crítico - intertextual: se explota la fuerza de la conjetura, determinada en gran parte ya no por lo que Eco (1987) llama lectura desde el “Diccionario” sino por la lectura desde la “Enciclopedia”; es decir, la puesta en red de saberes de múltiples procedencias (esto sería lo intertextual) (p.113). Entonces, este nivel, hace énfasis en la capacidad que desarrolla el lector para lograr reflexionar, realizar conjeturas y así mismo permite tener una posición crítica en la cual puede controlar las diversas interpretaciones a obtener de una buena lectura y correlacionar ideas por medio de la intertextualidad con otros textos y con su cotidianidad.

Metodología implementada

El paradigma que le sirvió de sustento a este trabajo es el sociocrítico, puesto que analiza un problema específico, contando con la participación de la comunidad en los procesos del conocimiento tal y como lo plantean

Arnal y otros (1992). Además, adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni solo interpretativa; sus contribuciones, se originan, “de los estudios comunitarios y de la investigación participante” Arnal y otros (1992: p.98). Tiene como objetivo explicar y promover las herramientas necesarias para generar las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros.

En el proyecto se analizó la estrategia de comprensión lectora basada en la lectura del cuento corto aplicada al proceso de enseñanza. Con ella se buscó una posible respuesta que ayudara con las dificultades encontradas en los estudiantes de quinto grado; para sustentarla durante el proceso educativo se implementaron las herramientas pedagógicas construidas, las cuales buscaban mejorar el grado de comprensión lectora de los sujetos participantes siendo ellos mismos los actores que colaboran en la renovación de sus saberes.

Para efectos de la investigación, se escogió como población a 32 estudiantes de quinto grado de un colegio oficial de la ciudad de Barranquilla. Es un grupo heterogéneo con edades que oscilan entre los 9 y 11 años provenientes de estratos 2 y 3, en su mayoría habitantes del

sector y como muestra intencional y por conveniencia se tomaron los dieciséis sujetos (50 %) que presentaban mayor dificultad en el área de comprensión lectora que el resto de los integrantes del curso.

Con respecto a la técnica de análisis se consideró, el de contenido estadístico por considerar que apunta hacia la identificación de los resultados positivos o negativos obtenidos en cuanto a la obtención y procesamiento de los datos. En tal sentido, Kerlinger, tomado de Fernández (2002) señala que el análisis de contenido “se considera sobre todo como un método de observación y medición. En lugar de observar el comportamiento de las personas en forma directa, o de pedirles que respondan a escalas, o aun de entrevistarlas, el investigador toma las comunicaciones que la gente ha producido y pregunta acerca de dichas comunicaciones” (p.37).

Niveles de lectura en los estudiantes

Esta categoría da a conocer los niveles de lectura en el que se encuentran los estudiantes. Como ya se mencionó según los Lineamientos Curriculares (1998) se pueden distinguir tres niveles de lectura por los que debe pasar un estudiante durante el proceso de la comprensión lectora: literal, inferencial y el crítico o intertextual. Con base en la prueba diagnóstica, los niños tomados como

muestra en su mayoría se hayan en un nivel literal, tal y como se evidencia.

Nivel literal

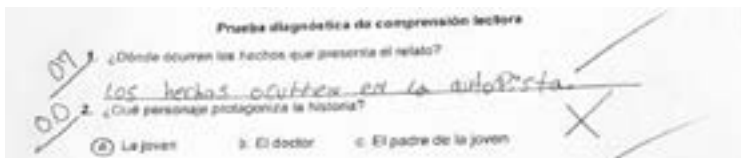


Ilustración 1

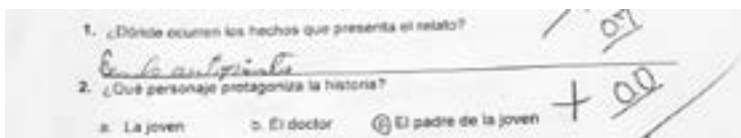


Ilustración 2

Como se puede ver en las ilustraciones anteriores, los resultados pertenecen a diferentes niños que se encuentran en el nivel de lectura literal, en el que se limitan a extraer la información dada en el texto, sin agregarle ningún valor interpretativo. Además, emplean los procesos fundamentales que conducen a este nivel que son: la observación, la comparación relación y clasificación.

Nivel inferencial



Ilustración 3

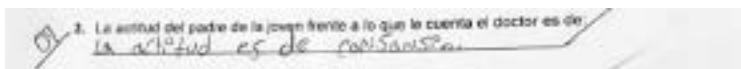


Ilustración 4

Los escritos mostrados en las Figuras 3 y 4, pertenecen a niños que hacen parte del nivel inferencial, en el que los lectores deducen aspectos no explícitos en el texto. En este caso, los niños amplían el nivel de análisis mediante la comprensión de información que el mismo presenta, llevando a cabo una interpretación sustentada.

Nivel crítico

Los escritos mostrados pertenecen a estudiantes que hacen parte del nivel crítico, los infantes no comparan la información ni extiende el conocimiento hacia la transferencia de relaciones con otros contextos. No establecen juicios críticos y tampoco coadyuvan a formular conclusiones propias.

Fuera de nivel

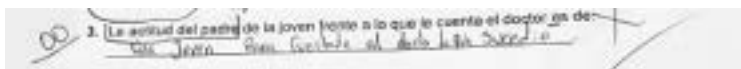


Ilustración 5

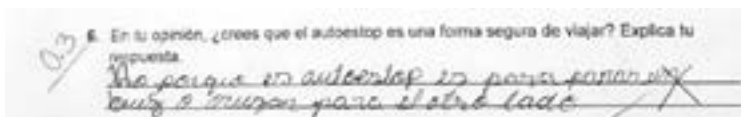


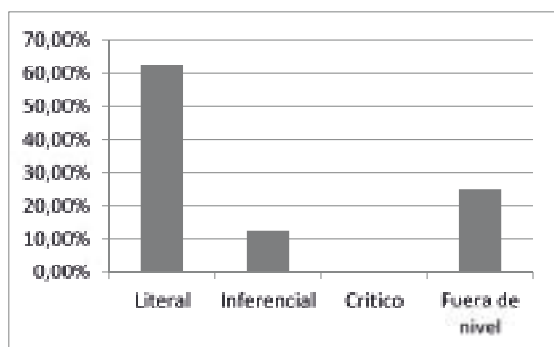
Ilustración 6

Los niños del ejemplo anterior no logran ubicarse en ninguno de los tres niveles de lectura, por los que se debe pasar por el proceso de la comprensión lectora. Se evidencia en los corpus que no responden los cuestionamientos a cerca de la lectura realizada.

Tabla 1
Niveles de lectura

NIVEL	Nº DE ALUMNOS	%
LITERAL	10	62,5 %
INFERENCIAL	2	12,5 %
CRÍTICO	0	0 %
FUERA DE NIVEL	4	25 %
RESULTADOS	16	100 %

Los resultados arrojados en la Tabla anterior muestran que el 62,5 % de estudiantes (62,5 %) se encuentra en un nivel literal, es decir, solo logran reconocer todo aquello que está explícito en los cuentos cortos, debido a que este nivel, según Jurado, Bustamante y Pérez (1997) es “la primera llave para ingresar al texto” (p.112). Un 12,5 % se hayan en el nivel inferencial, los niños logran establecer



Gráfica 1

Niveles de lectura

Fuente: Elaboración propia

relaciones entre partes del texto para inferir información, conclusión o aspectos que no están escritos, el infante va más allá del texto prediciendo resultados y deduciendo enseñanzas y mensajes implícitos en las palabras; para Jurado (1997) en este nivel: “se establecen relaciones y asociaciones entre los significados lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento, como es la construcción de relaciones” (p.113).

En cuanto al nivel crítico intertextual ningún estudiante logró ubicarse en este, lo que demuestra que no forman juicios propios a partir del texto y sus conocimientos previos, con respuestas subjetivas sobre los personajes, autores o contenido de imágenes literarias, contrario a lo expuesto por Jurado (1997) quien dice que “en este

nivel se explota la fuerza de la conjetura, y el lector pone en juego la capacidad para controlar la consistencia en las interpretaciones” (p.114). Un 25 % de los educandos no pudieron llegar a ningún nivel de lectura, lo que indica la necesidad de fortalecer su proceso de lectura comprensiva.

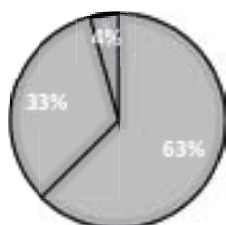
Dificultades en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora

La segunda categoría expone lo que se constató durante el proceso de observación, en la encuesta aplicada a los estudiantes y la entrevista realizada a la docente titular. Se hará evidente la presencia de cinco subcategorías que revelan lo registrado y evidenciado por cada instrumento aplicado en relación con el gusto por la lectura y la lectura de cuentos y otros géneros literarios.

Gusto por la lectura

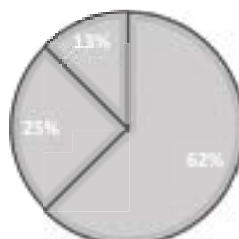
Esta primera subcategoría se obtuvo por los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes, que indica conocer el gusto por la lectura y la tipología de texto por la que se inclinan. A continuación, se da a conocer los resultados obtenidos.

■ cuentos ■ mitos ■ fabulas



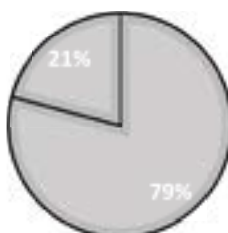
Gráfica 2
Tipos de texto que leo
Fuente: Elaboración propia

■ Divertido ■ bueno ■ aburrido



Gráfica 3
Leer un cuento es
Fuente: Elaboración propia

■ si ■ no

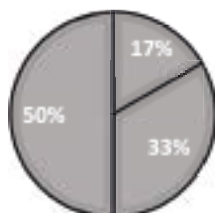


Gráfica 4
Lugar preferido para leer
Fuente: Elaboración propia

En las Gráficas 2, 3 y 4 presentadas arriba, las preguntas se enfocaron hacia la lectura personal de cada estudiante; los resultados obtenidos demuestran que el 63 % prefiere leer un cuento, por otro lado, un 62 % considera que es divertido leer un cuento y para finalizar un 79 % tiene un lugar preferido para realizar la lectura.

En la encuesta aplicada a los estudiantes también se preguntó acerca de las actividades a proponer con respecto a la lectura, entre esas la asistencia a la biblioteca como herramienta eficaz.

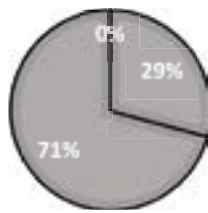
■ siempre ■ algunas veces ■ nunca ■ Siempre ■ algunas veces ■ nunca



Gráfica 5

Asistencia a la biblioteca
escolar

Fuente: Elaboración propia



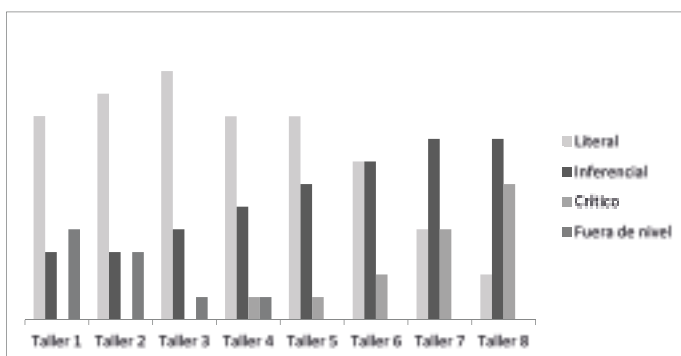
Gráfica 6

Actividad de lectura en clase

Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse en la Gráfica N° 5, el 50 % de los estudiantes no escogen ir a la biblioteca. De igual modo, se lee en la Gráfica 6 que el 71 % realiza algunas veces la actividad de lectura, mientras que el 29 %, la hacen siempre. En las anteriores Gráficas las preguntas estaban enfocadas a la lectura académica cuyos resultados muestran que en las clases de español no hay una suficiente motivación que fomenten la lectura en los niños, aunque ellos mismos afirman que sí se les motiva, lo cual evidencia una contraposición en la motivación a la lectura.

Gracias a la implementación de los talleres usando cuentos cortos se pudo obtener el resultado que se muestra en la Gráfica N° 7. Los estudiantes son capaces de dar a conocer de manera positiva o negativa sus puntos de vistas acerca de un texto expuesto. Los educandos lograron mejorar su comprensión lectora como reflejan los resultados de este último taller apropiándose debidamente de lo que se lee. Así mismo, entendieron el objetivo de los talleres abandonando en su totalidad el nivel llamado fuera de nivel. Un porcentaje mínimo se queda en el literal 12,5 % (2); en el inferencial es donde se ubicaron 8 sujetos, equivalente al 50 % de la muestra; en el último nivel (crítico intertextual), quedó el 37,5 %, 6 estudiantes son capaces de hacer juicios centrándose en la aceptabilidad y probabilidad de sus comentarios, además crearon un texto a partir de la lectura, comparando lo escrito con otras fuentes de información.



Gráfica 7

Fuente: Elaboración propia

En la Gráfica 7 se evidencian los datos obtenidos en los análisis de los talleres implementados en la propuesta pedagógica para ver el avance, el desarrollo y la evolución que tuvo cada nivel de comprensión lectora.

En la Gráfica anterior se puede evidenciar el avance que tuvo la muestra de estudiantes desde el primer taller aplicado, aclarando que al comienzo algunos no entendían el propósito de estos y decidían dejar en blanco sus hojas de respuestas; otros solo respondían preguntas muy obvias. A medida que avanzaban los talleres y se hacían con un nivel más alto de comprensión lectora los niños se desenvolvían satisfactoriamente, hasta llegar el punto de decidir la temática de la última lectura. Los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional (1998, p.47) citando a Lerner, dicen que la comprensión es un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto.

CONCLUSIONES

Una vez culminado el proceso de análisis de los resultados y su respectiva confrontación con la teoría, los autores emiten las siguientes conclusiones:

A los estudiantes se les dificulta entender la lectura si no tenían un acompañamiento sutil y claro en su expli-

cación. Durante un tiempo se mantuvieron en el nivel literal y otros estaban fuera de nivel porque no tenían claro el objetivo de las actividades, por lo que puede afirmarse que no estaban acostumbrados a realizar lecturas lúdico-pedagógicas.

El uso de estrategias lúdicas y textos más cortos y divertidos incrementó la comprensión de los talleres de lectura y afianzó el nivel de comprensión en cada uno de los estudiantes participantes. Así mismo, la creación de ambientes propicios para lectura llamó su atención hacia la actividad lectora, por lo que los talleres fueron primordiales para aumentar su nivel de comprensión.

Con el objetivo de seguir mejorando el proceso de comprensión lectora en la Institución donde se implementó la propuesta, el grupo investigador recomienda:

Planear las clases de lectura más seguido para facilitar e incrementar el interés de leer.

Diseñar e implementar talleres dinámicos como estrategias de aprendizaje en la clase de español para facilitar una participación más activa por parte de los estudiantes.

Realizar ejercicios complejos de enseñanza teniendo en cuenta todos los niveles de comprensión lectora; de

igual forma estimular a los estudiantes con constantes procedimientos complejos de lectura.

Referencias BiblioGráficas

- Arnal, J. D. Del Rincón y Latorre A. (1992): “Investigación educativa: Fundamentos y metodología”, Editorial Labor S.A. Barcelona.
- Barthes, R. (1998) “El placer del texto” Traducción de Nicolás Rosa. Buenos Aires.
- Cátedra P M. (2004). La memoria de los libros. Europa y América: Instituto de Historia del Libro y de la Lectura.
- Constitución Política de Colombia (1994). Bogotá.
- Eco, U. (1987) El lector modelo. En Lector in fábula. Barcelona: Lumen.
- Fernández Chaves, F, (2002) El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. Revista de Ciencias Sociales (Cr) [en línea], II (Junio): [Fecha de consulta: 10 de junio de 2019] Disponible en <http://redalyc.org/articulo.oa?id=15309604> ISSN 0482-5276
- Franco Montenegro, M (2010) Estrategias de enseñanza y la comprensión lectora. En Revista Cultura, Educación, Sociedad - CES / Volumen 1, Número 1 / abril 2010 / Barranquilla - Colombia / ISSN 2145-9258
- Ginés S, C. (2016). «Lo bueno, si breve, etc.». Reseña en Internacional Microcuentista del ensayo Lo bueno, si breve, etc. Decálogo práctico del microrrelato.
- Jurado F, Bustamante, G. y Pérez M. (1998). Juguetemos a interpretar: evaluación de competencias de lectura y escritura,

- plan de universalización de la educación básica primaria. Bogotá: Plaza y Janés.
- Lerner, R. (1984). *Psicología Infantil y Educación Pre-Escolar*. Barcelona.
- MEN. (1998). *Lineamientos curriculares*. Bogotá.
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol.* 35(1):227-232.
- Plan Nacional de Lectura y Escritura. (2011) *En mi escuela todos somos lectores y escritores*. México: Jalisco.
- Real Academia Española (2006). *Diccionario Real Academia*. España: Espasa Calpe SA.
- Rojas, D. (2013). *La lectura de textos multimodales en el contexto de proyectos de aprendizaje en la escuela primaria*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Salazar, L. (2003). *Aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora de alumnos de educación primaria*. Universidad La Habana de Cuba: Cabanillas.
- Samósata, L (1998). *Obras*. España: Gredos.
- Samósata, L. D. (1998). *Relatos Fantásticos*. Alianza Editorial.
- Suarez, M. (2013). *El minicuento como herramienta pedagógica para fortalecer los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Francisco Cartusciello sede 2 Policarpa Salavarrieta en Sabanagrande, Atlántico*. Universidad del Atlántico. Colombia.
- Zabala, L. (1999). *Lecturas simultáneas: La enseñanza de lengua y literatura con especial atención al cuento ultracorto*. México D.F: Universidad Autónoma Metropolitana.

LA IMPORTANCIA DE LAS PROPUESTAS NEUROPEDAGÓGICAS, PARA FORTALECER LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DESDE LA COMPRESIÓN LECTORA Y LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS

Yorsis Antonio Pérez Pereira

Marisel Esquiaqui González

RESUMEN

Este artículo es una reflexión desde propuestas neuro-pedagógicas, el aprendizaje, las enseñanzas en las aulas escolares, el funcionamiento del cerebro, funciones ejecutivas, comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos. Esto con el fin de constituir una forma de aprender y enseñar centrados en el desarrollo de lo cognitivo, favoreciendo adaptaciones curriculares necesarias para atender satisfactoriamente a estudiantes, que presentan dificultades de aprendizajes de esta manera implementando estrategias neuro-pedagógicas, se alcancen mejores desempeños de los educandos y los docentes puedan fortalecer sus estrategias didácticas y pedagógicas desde la enseñanza de las neurociencias, aplicada a cualquier entorno educativo que lo requiera.

Palabras clave: neuropedagogía, aprendizaje, enseñanza, funciones ejecutivas, comprensión lectora y resolución de problemas.

ABSTRACT

The following article is a reflection from neuropedagogical proposals, learning process, classroom teaching, and the functioning of the brain, executive functions, reading comprehension and mathematical problem resolutions. The objective is to establish a particular way of teaching and learning, centered in the cognitive development that benefits the necessary curricular adjustments in order to attend the students learning needs that face learning difficulties by implementing neuropedagogical strategies by achieving better performance from students and in this way teachers can strengthen their didactical and pedagogical strategies from the teaching of applied neuroscience that any learning environment may require.

Keywords: neuropedagogy, learning, teaching, executive functions, reading comprehension and problem resolutions.

INTRODUCCIÓN

Las propuestas neuropedagógicas se han convertido en un aporte valioso para el fortalecimiento del proceso del aprendizaje y de enseñanza en las aulas escolares, ya que permiten la integración de los saberes, la didáctica y el funcionamiento del cerebro, favoreciendo el aprendizaje significativo. Se constituyen en una forma de aprender y de enseñar centrada en el desarrollo cognitivo, en los intereses y en las preocupaciones de los estudiantes. A

través de ellas, se hacen posibles todas aquellas adaptaciones curriculares necesarias para atender satisfactoriamente a los estudiantes que presenten especiales dificultades de aprendizaje, es decir, son consideradas como puentes entre las metas educativas, la realidad que viven y experimentan los educandos; un puente siempre tendido con el objetivo prioritario de lograr que los procesos de aprendizaje sean eficaces y significativos para la totalidad del estudiantado.

De allí, parten los debates contemporáneos sobre el aprendizaje donde se reconocen los significativos aportes de la neurociencia aplicada, a partir de la comprensión de cómo las competencias desarrolladas en el aula para los diferentes saberes, actitudes y destrezas obedecen a un proceso de maduración del cerebro en su relación intencionada con el medio social y cultural, incluidas las acciones de la enseñanza, entendiendo que un proceso clave hoy en el aprendizaje son los procesos metacognitivos, entre los cuales las funciones ejecutivas son un conjunto de operaciones mentales mediatizadoras del aprendizaje, a lo largo de la vida, que toman más peso y significado en las etapas escolares por su maduración y consolidación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por esto se considera como lo más oportuno y efectivo el desarrollo de las funciones ejecutivas y las estrategias neuropedagógicas, las cuales son, en su mejor sentido, *“las que dan sentido al inicio de las actividades y de las operaciones mentales, la autorregulación y monitorización de las tareas, la selección precisa de los comportamientos y conductas, la flexibilidad en el trabajo cognitivo y su organización en el tiempo y en el espacio”* (Stuss & Benson, 1986, p.25). Esto quiere decir que los seres humanos necesitan las funciones ejecutivas para potencializar habilidades ya sean estas de orden superior o simples, por lo cual lo más viable para lograr el mejoramiento de los procesos de comprensión lectora y solución de problemas matemáticos es apoyarse en la mediación de las funciones ejecutivas.

Es oportuno señalar que los estudios que profundizan la importancia de las funciones ejecutivas demuestran que se *“encuentran integradas por un sistema complejo y coordinado de acciones orientadas a enfrentar y solucionar problemas, y no se trata solamente de permitir encontrar y ejecutar una conducta frente a un objetivo sino que, además, le permita al ser humano encontrar distintas y mejores soluciones a los problemas que enfrenta”* (Puentes et al., 2014, p.25), Esta afirmación se toma no solo como resolución de problemas de la vida cotidiana sino también de la vida académica, en donde los estudiantes muchas veces no

logran articular este complejo cognitivo lo cual les genera dificultades en los procesos de aprendizaje.

De esta manera, se promueven beneficios al trabajo de aula, pues la implementación de estrategias o propuestas neuropedagógicas puede propiciar un ambiente más productivo y de mayor efectividad y eficacia, afianzar el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje en el manejo de actividades y no brindar únicamente contenidos conceptuales sin significado, ya que deben integrarse componentes neuronales y comportamentales que van de la mano con todo lo relacionado con el lenguaje y la solución de problemas matemáticos. Al respecto, Flórez (1995) indica que *“no se puede separar ninguna de estas dimensiones (la mental y neuronal), ni reducir una en detrimento de la otra; se trata más bien de una unidad dual en constante interacción entre mente y cerebro”* (Flórez, 1995, p.72). Siguiendo esta línea, y ampliando más el aporte de las neurociencias, Morín (1999) plantea que *“el hombre solo se completa como ser plenamente humano por y en la cultura. No hay cultura sin cerebro humano (aparato biológico dotado de habilidades para actuar, percibir, saber, aprender), y no hay mente, es decir capacidad de conciencia y pensamiento, sin cultura”* (Morin, 1999, p.88). En otras palabras, en el acto educativo deben conjugarse las actividades mentales o cerebrales y las culturales, las cuales interactúan y se entrelazan para construir y cuali-

ficar al ser humano logrando que este pueda aprender de manera significativa y acorde a sus necesidades cognitivas, sociales entre otras.

DESARROLLO

Comprensión Lectora y sus Componentes Neuropedagógicos

Para desenvolverse con éxito en la escuela y en las actividades de la vida diaria, la comprensión lectora es una herramienta imprescindible que permite avanzar académicamente. Los estudiantes necesitan trascender la comprensión de una frase y relacionar frases entre sí, de tal forma que puedan construir una representación mental del texto. Esto quiere decir que solo *“cuando los estudiantes son capaces de comprender los textos pueden avanzar desde el aprender a leer a una fase cualitativamente diferente que consiste en leer para aprender”* (Perfecty, 2005, p.56).

En primer lugar, para comprender un texto hay que descifrarlo, utilizando habilidades de descodificación fonológica y de identificación de palabras. Otro elemento en la comprensión es la fluidez de la lectura, que se operacionaliza como velocidad en lectura de palabras, pues leer palabras con rapidez libera recursos para que actúen los procesos de alto nivel. Se comprueba esto

en los malos lectores que consiguen descodificar con corrección, pero si no automatizan la lectura de palabras gastan demasiados recursos para que intervengan los procesos de alto nivel que están más implicados en la comprensión de las frases y del texto en general. El desarrollo del lenguaje oral es otro mediador importante del rendimiento en lectura, como lo han puesto de manifiesto investigaciones como la de Kintsch (1998), pues el conocimiento del vocabulario y de la sintaxis influye en el rendimiento en tareas de comprensión lectora.

En la actualidad, se han abierto nuevas líneas de investigación desde las neurociencias cognitivas y el papel de las funciones ejecutivas. Así, por ejemplo, Sesma (2009) ha comprobado que el desarrollo de la memoria de trabajo y la planificación (que son funciones ejecutivas) explican el avance de comprensión lectora. De igual forma, los hallazgos de Cutting (2006) apuntan en la misma dirección, declarando que las habilidades ejecutivas de control son un pilar importante en la comprensión lectora, con un peso mayor que las tareas de descodificación. Otro componente del funcionamiento ejecutivo que parece intervenir en la comprensión lectora, según Redick (2007), es el mecanismo de supresión o capacidad para impedir que la información irrelevante bloquee la

memoria de trabajo y concentre la atención en la tarea principal.

Aunque a simple vista la lectura puede parecer un proceso sencillo, lo cierto es que *“cada vez que se lee se activan multitud de regiones cerebrales asociadas al lenguaje de manera simultánea, como también otras áreas encargadas de otras funciones no lingüísticas relacionadas con el control cognitivo, memoria, atención, percepción y acción”* (León, 2009). Pero, es necesario aclarar, como lo hace Martín Lobo (2015), que para poder leer adecuadamente son necesarios algunos requisitos previos a nivel neurológico, a los cuales contribuyen los ambientes familiar y escolar, como son la madurez neurológica (adecuado funcionamiento visual, auditivo y táctil), lateralidad bien definida, patrones motores bien establecidos, entre otros. Esta es la base de una lectura adecuada que conforman los procesos perceptivos, a los cuales deben seguir los procesos léxicos, sintácticos y semánticos.

Los procesos léxicos implican descifrar el significado de un grupo de letras y asociarlas al significado que estas representan, para lo cual pueden seguirse rutas visuales y fonológicas. Cada una de estas rutas activa diversas regiones cerebrales, como son el área prefrontal, área de Broca, área motora primaria, circunvolución de Heschl,

área de Wernicke, circunvoluciones supramarginal y angular, corteza visual asociativa (León, 2009).

El procesamiento sintáctico utiliza el conocimiento de las reglas de sintaxis del idioma y la información sobre las clases de palabras (sustantivo, adjetivo, verbo, pronombre, adverbio, conjunción, etc.), para clarificar y segmentar cada oración y extraer así su significado. A nivel neurológico, las áreas cerebrales más relevantes en esta parte del proceso lector son el área de Broca, el córtex temporal y el frontal.

En el procesamiento semántico el lector extrae el significado del texto y lo integra a sus conocimientos previos. Para Dubois (2001) la comprensión lectora es la interacción entre el pensamiento y el lenguaje, por lo cual existen tres niveles relacionados con la comprensión de lo leído, a saber:

- En el primer nivel el lector comprende lo que aparece dicho en el texto de manera explícita (nivel literal).
- En el segundo nivel se comprende lo dicho en el texto de manera implícita (nivel inferencial).
- En el tercer nivel el lector realiza una lectura crítica y evalúa la calidad del texto, las ideas y el propósito del autor (nivel crítico).

Las áreas cerebrales implicadas en los procesamientos semánticos son, según Marmolejo (2006) la corteza prefrontal medial, la corteza prefrontal lateral, la región temporal, la región temporal anterior, la corteza cingulada posterior.

Resolución de Problemas Matemáticos

Es importante reflexionar sobre las interacciones entre las operaciones y los números que estimulan en un alto nivel el pensamiento numérico y la forma como tradicionalmente se realiza el trabajo con las operaciones matemáticas en la escuela. Esta labor se ha limitado a que los niños adquieran destrezas en las rutinas de cálculo con lápiz y papel a través de los algoritmos formales, antes de saber aplicarlas en situaciones y problemas prácticos, muchas veces sin comprender los conceptos que los fundamentan ni el significado de las operaciones.

Esta situación también ha perjudicado la resolución de problemas con respecto a las operaciones. Un problema matemático está compuesto por un contexto que proporciona toda la información para resolverlo a partir de una pregunta, interrogante o solicitud, Según Puig (1996), el proceso de resolución de problemas *“infiere la actividad mental y manifiesta que desarrolla el resolutor desde el momento en que, presentándosele un problema, asume que lo que tiene delante es un problema y quiere resolverlo, hasta que*

da por acabada la tarea” (Puig, 2006, p.34). Debido a lo anterior, se considera que, en el proceso de resolución de problemas, es posible que al enfrentarse a un problema se transforme este en otro, a través de un cambio de registro, la simplificación del problema original, un caso particular o un problema general. Esto hace parte de lo que Pólya (1973) llama “*heurística*”. Por eso, el transformar el problema en otro, Puig (2006) lo denomina herramientas heurísticas. Por tanto, las herramientas heurísticas y la búsqueda en fuentes de información se clasifican como “*estrategias de resolución*” (Santos, 2007).

De esta manera, la actividad de resolver problemas ha sido considerada como un elemento importante en el desarrollo de las matemáticas y en el estudio del conocimiento matemático. Pólya (1973), que es un clásico que aborda la resolución de problemas, plantea las sugerencias heurísticas en cuatro fases, con las respectivas preguntas de cada una que son:

- a. ¿Cómo entender el Problema? ¿Cuál es la incógnita? ¿Cuáles son los datos? ¿Cuál es la condición? ¿Es la condición suficiente para determinar la incógnita? ¿Es insuficiente? ¿Redundante? ¿Contradictoria?
- b. ¿Cómo concebir un Plan? ¿Se ha encontrado con un problema semejante? ¿O se ha visto el mismo problema planteado en forma ligeramente diferente?

¿Conoce un problema relacionado con este? ¿Conoce algún teorema, que le pueda ser útil? ¿Mira atentamente la incógnita y trata de recordar un problema que le sea familiar y que tenga la misma incógnita o una incógnita similar? ¿Es un problema relacionado y que se ha resuelto ya? ¿Se podrá utilizarlo? ¿Se podrá utilizar su resultado? ¿Se podrá emplear su método? ¿Hará falta introducir algún elemento auxiliar a fin de poder utilizarlo? ¿Se podrá enunciar el problema en otra forma? ¿Se podrá imaginar un problema análogo un tanto más accesible o un problema más general o particular? ¿Se puede resolver una parte del problema? Considere solo una parte de la condición; descarte la otra parte; ¿en qué medida la incógnita queda ahora determinada? ¿En qué forma puede variar? ¿Puede usted deducir algún elemento útil de los datos? ¿Puede pensar en algunos otros datos apropiados para determinar la incógnita? ¿Puede cambiar la incógnita? ¿Se han empleado todos los datos? ¿Se ha empleado toda la condición? ¿Se han considerado todas las nociones esenciales concernientes al problema?

- c. ¿Cómo es la ejecución del plan? ¿Puede usted ver claramente que el paso es correcto? ¿Se puede demostrar?
- d. ¿Cómo es la visión retrospectiva? ¿Se puede verificar el resultado? ¿Se puede verificar el razonamiento? ¿Se puede obtener el resultado en forma diferente?



¿Se puede emplear el resultado o el método en algún otro problema?

Este autor sugiere para cada fase una serie de preguntas que el estudiante se puede hacer, o de aspectos que debe considerar para avanzar en la resolución del problema, y así utilizar el razonamiento heurístico, el cual se considera como la estrategia para avanzar en problemas desconocidos y no usuales como, por ejemplo, dibujar figuras, introducir una notación adecuada, aprovechar problemas relacionados, explorar analogías, trabajar con problemas auxiliares, reformular el problema, introducir elementos auxiliares en un problema, generalizar, especializar, variar el problema, trabajar hacia atrás. Se deduce, entonces, que la formulación y solución de problemas permite:

- Alcanzar metas significativas en el proceso de construcción del conocimiento matemático.
- Desarrollar habilidades para comunicarse matemáticamente, o sea expresar ideas, interpretar y evaluar, representar, usar consistentemente los diferentes tipos de lenguaje, describir relaciones y modelar situaciones cotidianas. Para Pólya (1973) *“El enunciado verbal del problema debe ser comprendido. El maestro puede comprobarlo, hasta cierto punto, pidiéndole al alumno que repita el enunciado, el cual deberá poder hacer*

sin titubeos. El alumno deberá también poder separar las principales partes del problema, la incógnita, los datos, la condición” (Pólya, 1973, p.29). Además, este autor hace el siguiente análisis: “La definición del problema consiste en la decodificación de los símbolos escritos y en la conversión del enunciado matemático en una representación mental” (Pólya, 1973, p.41).

Por otra parte, Cerdán (1988) toma como base los pasos de Pólya para crear su propio modelo centrado en la resolución de problemas aritméticos escolares resaltando seis pasos, a saber: Lectura, comprensión, traducción, cálculo, solución y revisión. Los dos primeros pasos se derivan de la fase de comprensión (¿cómo entender un problema?) de Pólya, donde hace énfasis de la importancia de la lectura y su debida comprensión. A su vez, para Chamorro (2005) la comprensión depende de los conceptos y conocimientos matemáticos, la capacidad intelectual y otros aspectos relacionados con la lectura del enunciado y la representación de la situación narrada en el problema, como también de diversos factores que intervienen en la Resolución de Problemas Matemáticos que hacen la comprensión del problema difícil para el estudiante, tal como las diferencias entre el lenguaje natural y el lenguaje matemático, el empleo de variables y la utilización simultánea de notación alfabética y

numérica, el orden y la forma de presentar los datos y la presencia de datos irrelevantes (Pérez, 2007).

Por tanto, si se considera el hecho de que existen diferencias entre el lenguaje natural y el lenguaje matemático, no menos cierto es que coexiste una similitud entre ambos lenguajes, tal cual como propone Chamorro (2005), que son aprendidos desde los primeros años de la niñez de forma simultánea e interactuando entre ambos. Además, ambos lenguajes poseen sintaxis y semántica, pero aclarando que poseen sus propias características que los hacen diferentes. De acuerdo con esto, Neshet (2000) expone que los símbolos como $+$, $=$, x^3 , $<$, 3 , \pm ó π pertenecientes al lenguaje matemático, se utilizan siguiendo sus propias reglas de sintaxis y su propia semántica para expresar un pensamiento que posee un significado matemático exclusivo que expresan pensamientos que denotan objetos y relaciones que en la mayoría de los casos no se acoplan o no aplican al contexto natural.

En el caso específico de la comprensión del problema, se determinó que existen estrategias que permiten que el estudiante potencialice su competencia de comprensión lectora, aunque *“la comprensión del lenguaje natural es una condición necesaria, pero no suficiente ya que los problemas de enunciado verbal no son textos ordinarios”* (Neshet, 2000,

p.113). Están expresados en lenguaje natural, referido a la lengua materna de los estudiantes, pero vinculado a un contexto matemático y, por consiguiente, en todos estos modelos requieren la transferencia al lenguaje matemático.

De igual manera apoya esta idea Popper (1989), quien indica que el lenguaje matemático “*es independiente de la variación del contexto y expresa el pensamiento de forma exacta y concisa*” (Popper, 1989, p.97). De igual forma, Juidías & Barroso (2007) proponen que el lenguaje matemático presenta mayor precisión que el lenguaje natural al momento de expresar conceptos y por estar libre de expresiones personales y juicios de valor, esto debido a lo que Nesher (2000) manifiesta acerca del lenguaje natural que se utiliza para explicar en su totalidad el mundo que nos rodea, aunque “*presenta abundantes situaciones engañosas, ambigüedades, dobles significados y expresiones excesivas*” (Nesher, 2000, p.33).

Dado lo anterior, Chamorro (2005) aconseja que es pertinente considerar los problemas matemáticos como un género literario particular, donde requiere de estrategias propias para su comprensión, como es la capacidad de representación del enunciado, también de asociación del problema, es decir que dicha capacidad de comprensión radica en los “*tipos de representaciones cognitivas entre las*

que establecen correspondencia de tipo lingüístico, icónico y ligadas al escrito matemático y su correspondencia oral” (Chamorro, 2005, p.283).

Varios autores también proponen la comprensión de los enunciados matemáticos que se relacionan con la capacidad de representaciones, entre estos están Hieber & Carpenter (1992), los cuales señalan que los estudiantes requieren formar representaciones tanto internas de los conceptos matemáticos y, desde luego, externas vinculadas al uso de material concreto que incorpore o proporcione los conceptos matemáticos abstractos, para luego realizar las conexiones entre ambos tipos de representaciones con el lenguaje matemático.

Bajo los argumentos anteriores, Mayer (1986) plantea los tipos de conocimiento que debe tener una persona para resolver un problema: Conocimiento lingüístico: reconocimiento de la propia lengua, redacción del problema, vocabulario; Conocimiento semántico (conocimiento del contexto del cual está planteado el problema), conocimiento esquemático (tipo del problema), conocimiento operativo (cómo se lleva a cabo la secuencia de las operaciones), conocimiento estratégico (lo que permite dominar la técnica para mejorar los diferentes tipos de conocimiento disponible, necesarios para resolver problemas)

A su vez, si se mira la propuesta más reciente de Morán (2012), se observa que propone tres estrategias interesantes para alcanzar la comprensión lectora en matemática, y así abordar: (a) la lectura como contenido técnico matemático, (b) la lectura con elementos matemáticos publicados en revistas dirigidas a público general, (c) la lectura como texto narrativo cuyo contenido se refiere a la matemática. Estas tres estrategias sirven para motivar la comprensión lectora y así poder abordar la comprensión del planteamiento de la primera etapa propuesta por Pólya, (1973), y reforzarlas con las que plantea Schoenfeld, (1985), quien propone que cada problema tiende a emplear heurísticas particulares y sistemas de creencias. Además, Schoenfeld, (1996), señala que existen fuertes analogías entre el desempeño competente en matemática y el desempeño de la comprensión lectora en el abordaje de la primera etapa de resolución competente en lecto-escritura. Así como no se puede aprender a leer sin aprender a decodificar las palabras, no se puede aprender matemática sin decodificar su lenguaje propio, ni se puede resolver un problema sin comprender su enunciado.

Lo anterior apoyaría la idea de Österholm, (2006), al afirmar que el proceso de lectura parece algo obvio, y su carencia afecta y limita implícitamente el intento por resolver problemas. En particular, analiza la perspectiva

de cómo la comprensión lectora afecta notablemente en la solución de problemas, lo que enlaza con planes de resolución de problemas de Pólya (1973), en especial con la primera etapa de resolución, que tiene que ver con entender bien un problema matemático.

Dado lo anterior, Fregoso (1977) afirma que muchos de los problemas y de las dificultades que se encuentran en las matemáticas no son propios de ella, sino que constituyen problemas de la lengua y de su estructura, considerando que la matemática constituye un lenguaje propio y comprender las palabras que se leen, lo que permite adentrarse en el mundo de la comunicación como punto de encuentro entre la idea matemática que se expresa y el proceso seguido para comprenderla desde el lenguaje.

Es así como, al comprender el lenguaje que usan las matemáticas y leerlo explícitamente, se dan herramientas para construir conceptos y adentrarse en el mundo de la resolución de problemas como estrategia de acercamiento del estudiante a una realidad que le exige manejar los conceptos básicos. Como señala Godino (2010), la lectura puede ser pensada como una actividad del tipo de solución de problemas, dado que es posible estudiarla en sus diferentes etapas resolutorias, investigando cómo el lector extrae y almacena el contenido, interactúa con la estructura del texto; cómo activa su conocimiento

previo, su interés y su entrenamiento. En posesión de estos conocimientos, se podrían comprender y orientar los procesos de enseñanza.

Entonces, los problemas matemáticos despiertan la curiosidad del estudiante y la imaginación de la persona adquiere una función importante a la hora de abordar un problema. Al empezar el análisis literal del problema matemático, se combinan elementos, tales como: conceptos previos, análisis de contenidos, técnicas de resolución de problemas y destrezas lectoras, acompañados por la parte motivacional promovida dentro de la práctica de enseñanza generadora de nuevos aprendizajes. La lectura literal desempeña un papel importante en la resolución de problemas matemáticos, y es a partir de esta que se puede hacer la primera aproximación, comprendiendo el enunciado del problema; luego se descomponen el todo en sus partes; ya entendido el enunciado y separado en subtemas, se buscan las posibles soluciones, se interpreta el conjunto de razonamientos; finalmente, se reflexiona sobre la solución.

Todo lo anterior demuestra que el desempeño matemático es una competencia instrumental básica para todo sistema educativo. Por tanto, identificar los factores que se asocian a su déficit es esencial para su prevención, tratamiento y rehabilitación. Si bien es cierto que las

escasas habilidades para resolver problemas matemáticos son consecuencia de una pobre competencia inicial, es también cierto que las investigaciones recientes señalan el importante papel que desempeñan las funciones ejecutivas. Estudios como el de Welsh (2010) demuestra que un mayor conocimiento conceptual y procedimental de las matemáticas libera recursos de funciones ejecutivas que son utilizadas para la realización de las propias tareas y, a su vez y de forma recíproca, las funciones ejecutivas inciden en el rendimiento para la solución de problemas matemáticos, en especial la memoria de trabajo tanto verbal como viso-espacial y la inhibición, entre otras. Se plantea, entonces, la necesidad de profundizar la relación entre la capacidad de los factores de tareas neuropsicológicas como las funciones ejecutivas y la competencia para la solución de problemas matemáticos.

Aprendizaje y Funciones Ejecutivas

Una definición sencilla y clara de las funciones ejecutivas la brinda Meltzer (2007), a saber: “*Son una serie de capacidades que permiten canalizar la información, planificar, tomar decisiones y controlar las emociones*” (Meltzer, 2007, p.19). Es un tema que apenas comienza a profundizarse, razón por la cual aún quedan muchos elementos que esclarecer, pero es concepto unánime entre los estudiosos e investigadores que las funciones ejecutivas afectan no solo el

desarrollo cognitivo, sino también el desarrollo social y moral.

Las investigaciones coinciden en señalar el papel central que desempeña la corteza o córtex prefrontal en la ejecución de estas funciones. Esta estructura actúa como nexo de conexión entre una serie de estructuras cerebrales en el desarrollo del cerebro, el sistema límbico y la corteza cerebral, lo que permite desplegar habilidades cognitivas complejas, como son el lenguaje, el pensamiento abstracto o la función simbólica. Si se compara con otras estructuras cerebrales, la corteza prefrontal tiene un desarrollo lento y no alcanza su plena madurez hasta después de la adolescencia tardía (Stuss, 1986).

Lo anterior explica el por qué los niños tienen especiales dificultades para manejar sus funciones ejecutivas, lo que se manifiesta en la necesidad de realizar esfuerzos para demostrar lo que saben, planificar, priorizar metas, organizar materiales e información. Aquí se vislumbra la importancia del servicio escolar para enseñar estrategias de aula que permitan a los niños realizar tareas complejas. Más aún, estas estrategias metacognitivas que facilitan los procesos sobre funciones ejecutivas deben incorporarse al currículo y enseñarse explícitamente de manera estructurada y sistemática.

El conocimiento funcional del cerebro permite identificar más fácilmente las causas de un determinado problema de aprendizaje y, de esta forma, diseñar metodologías adecuadas que pueden ser utilizadas en el aula. Los procesos de enseñanza exigen facilitar a quienes desean aprender el procesamiento adecuado de la información y su aplicación sistemática a la solución de problemas, de la naturaleza, de la sociedad y del pensamiento. Para ello, las estrategias contienen los procesos de enseñanza y de aprendizaje deben ser atractivas, motivantes, colaborativas, comunicativas, visuales, eficientes, pues se ha comprobado que el cerebro aprende mejor si las estrategias implementadas son divertidas, espontáneas, creativas, activas, teniendo en cuenta las etapas del neurodesarrollo y los aspectos emocionales del individuo (Jensen, 2004, p.72).

A continuación, se anotan algunas consideraciones neurodidácticas que ofrece Jensen (2004) consideradas útiles y prácticas para tenerlas en cuenta en el trabajo de aula:

- La actividad física, el recreo y el movimiento en el aula de forma voluntaria reduce el estrés. Aumenta la neurogénesis y estimula el aprendizaje.
- Las condiciones sociales de los estudiantes influyen en su vida escolar y en sus resultados académicos.

- El cerebro es un órgano con plasticidad, por lo cual se puede inducir la neurogénesis a través del desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales, como son la lectura, reflexión y actividades artísticas.
- El estrés agudo y crónico tiene un impacto negativo en la conducta y en el aprendizaje.
- El exceso de contenidos y los tiempos largos en la enseñanza saturan la memoria y el trabajo, dificultando los procesos de aprendizaje.
- Cada cerebro es único y diferente en su maduración, por lo que se debe ofrecer una educación diferenciada en función de las habilidades, competencias e intereses de cada estudiante.
- Las emociones influyen en el aprendizaje, y la escuela debe enseñar las habilidades y manejo de emociones de manera adecuada para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.
- Los trastornos y retrasos de aprendizaje se pueden mejorar e, incluso, superar por la plasticidad del cerebro si se utilizan los programas de educación compensatoria adecuados.
- La memoria no es fija sino maleable, por lo que para recordar el aprendizaje se requiere la práctica continua y la revisión de contenidos.

CONCLUSIONES

En síntesis, se puede concluir que las propuestas neuro-pedagógicas, pueden ser de gran ayuda en el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje y enseñanza desde la comprensión lectora y la resolución de problemas matemáticos, para ello, el trabajo de aula debe erradicar los procesos de enseñanza centrados en la transmisión de conceptos abstractos y descontextualizados que no tienen ninguna aplicación práctica y, por tanto, no llegan a ser aprendizajes significativos para los estudiantes. Por el contrario, la escuela debe facilitar la adquisición de una serie de habilidades útiles que permitan aprender a aprender con el fin de poder resolver los problemas que plantea la vida cotidiana, o sea un aprendizaje para la vida.

Por tanto, los procesos de aprendizaje deben optimizarse, permitiendo al estudiante ser un protagonista activo del mismo, o sea que aprenda actuando. Esto se facilita cuando las actividades de aula sean placenteras, agradables, motivadoras, en un clima emocional positivo. Así, el cerebro permite mejorar y aprender a ser creativo. Esto solo se logra con la Neuropedagogía, que es en la actualidad una alternativa imprescindible para el desempeño docente, para el trabajo de aula y para el ambiente escolar en general.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cerdán, F. (1988). *Problemas aritméticos escolares*. Madrid: Editorial Síntesis,
- Chamorro, M. (2005). *Didáctica para las matemáticas para la Educación Preescolar*. Madrid: Editorial Pearson Educación.
- Cutting L. (2006). *Prediction of reading comprehension: relative contributions of word recognition, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured*. London: Sci Stu Reading,
- Dubois, M. (2001). *El proceso de lectura. De la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Revista de Neurología, N° 9.
- Flórez, O. R. (1995). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw Hill.
- Fregoso, A. (1977). *Los elementos del Lenguaje en Matemática*. México, Editorial Trillas.
- Fuster, J. (1989). *Tite Frontal Cortex: Anatomy, Physiology and Neuropsychology oftite Frontal Tobe*. New York: Rayen Press,
- Godino, J. (2010). *Didáctica de las Matemáticas para Maestros*. Granada: Universidad de Granada.
- Hiebert J. & Carpenter T. P. (1992). Learning and Teaching with understanding. A project Council of Teachers of Mathematics. Editor Douglas A. Grouws,
- Jensen, E (2004). *Cerebro y Aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea S. A. Ediciones.
- Juidías, J. & Barroso, I. (2007). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica en la resolución de problemas matemáticos*. Sevilla: Revista de Educación, N° 342.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- León, J. (2009). *Neuroimagen de los procesos de comprensión en la lectura y el lenguaje*. Barcelona: Revista Psicología Educativa, N° 15.
- Marmolejo, F. (2006). *Nuevos avances en el estudio científico de la comprensión de textos*. Bogotá: Universidad Nacional,
- Martín Lobo, P. (2015). *Bases neuropsicológicas del aprendizaje*. Disponible en: <http://cbadmon.villanueva.edu/neuropsicologiayeducacion/images/ART.-%20PROCESOS%20NEUROPSICOL%C3%93GICOS%20DEL%20APRENDIZAJE.DOC> (consultado el 26 de septiembre de 2018)
- Mayer, R. (1986). *Pensamiento, Resolución de Problema y Cognición*. Madrid: Editorial Paidós,
- Meltzer, L. (2007). *Executive Function in Education*. New York: The Guilford Press.
- Morán, E. (2012). *Estrategias de Lectura para la comprensión de textos matemáticos. Un estudio en Educación Secundaria*. Salamanca: Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y la Cultura.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Informe de la UNESCO.
- Nesher, P. (2000). *Posibles relaciones entre lenguaje natural y lenguaje matemático en Matemáticas y Educación. Retos y cambios desde una perspectiva internacional*. Madrid: Editorial Graó.
- Osterholm, M. (2006). *Characterizing reading comprehension of mathematical texts*. Orlando: Academic Press.
- Pérez, P. (2007). *Metodología General Integral para la Enseñanza y Aprendizaje de la Resolución de Problemas Matemáticos*. Tucumán: Ediciones Chaco.

- Perfetty, C. (2005). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Pólya, G. (1973). *How to solve it. A new aspect of mathematical method*. Princeton: Princeton University Press.
- Popper, Karl. (1989). *El yo y su cerebro*. Barcelona: Editorial Labor.
- Puentes, P., Sánchez, M., Cervantes, M., Pinzón, A., Acosta, J., Jiménez, G., Martínez, M. (2014). *Grupo Neurociencias del Caribe: Trayectoria investigativa 2019-2014*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Puig, L. (2006). *Elementos de Resolución de Problemas*. Granada: Editorial Comares.
- Redick T. (2007). *Working memory capacity and inhibition: Cognitive and social consequences*. Washington DC: American Psychology Association.
- Santos, L. (2007). *Resolución de Problemas Matemáticos*. México: Editorial Trillas.
- Schoenfeld, A. (1985). *Mathematical problem solving*. New York: Academic Press.
- Sesma H. (2009). *The contribution of executive skills to reading contribution*. New York: Child Neuropsychol Journal, N° 32.
- Stuss, D. T. & Benson, D. F. (1986). *The frontal lobes*. New York: Raven Press.
- Welsh, J. (2010). *The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low income families*. New York: Oxford University Press.

IMPACTO DEL PROGRAMA “TODOS A APRENDER” EN LOS RESULTADOS DE LOS ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DE BÁSICA PRIMARIA: ANÁLISIS DE LAS PRUEBAS EXTERNAS SABER ICFES DE LENGUAJE EN EL DISTRITO DE BARRANQUILLA

Verónica del Carmen Ahumada Medina

Deivis Rodríguez Cuadro

RESUMEN

En este artículo se comparan y analizan los resultados de las pruebas externas Saber ICFES en el área de Lenguaje en el grado quinto de un grupo de escuelas de educación básica primaria en los años 2009 y 2013 en el ente territorial de Barranquilla, municipio certificado del departamento del Atlántico. Estudio que hace referencia a resultados del distrito dentro del marco del programa ministerial “Todos a Aprender”, quien focalizó algunos establecimientos educativos por sus bajos resultados. Se logra evidenciar un proceso de avance reflejado en los resultados obtenidos en las pruebas Saber 5° Lenguaje del año 2013 desde la intervención del programa en las prácticas de aula de los docentes.

Palabras clave: comparativo, mejoramiento, promedios, contrastes de medias, localidades.

ABSTRACT

This article compares and analyzes the results of external tests Knowing ICFES in the area of Language in the fifth grade of a group of schools of basic primary education in 2009 and 2013 in the territorial entity of Barranquilla, a certified municipality of the department of the Atlantic. Study that refers to results of the district within the framework of the ministerial program “Todos a Aprender”, which targeted some educational establishments for their low results. It is possible to demonstrate a progress process reflected in the results obtained in the Knowledge 5 Language tests of 2013 since the intervention of the program in the classroom practices of teachers.

Keywords: comparative, improvement, averages, contrasts of means, locations.

INTRODUCCIÓN

En este artículo se contrastan los resultados obtenidos en la prueba Saber 5° en el área de Lenguaje aplicadas en los años 2009 y 2013 a una muestra representativa de escuelas focalizadas por el programa ministerial “Todos a Aprender” en la ciudad de Barranquilla. Uno de los objetivos generales, es validar si en las escuelas acompañadas por el programa hubo mejora en los niveles de desempeño en la prueba Saber en los estudiantes de quinto grado en el área de Lenguaje del año escolar 2013. El análisis se centra en estimaciones generales globales,

proveniente de los resultados obtenidos por las escuelas focalizadas, el número de estudiantes que aplicaron la prueba en cada año analizado y la cuasi varianza arrojada en la escuela por cada período. Posteriormente, se hace un análisis similar por localidad, para determinar el impacto del programa por sectores.

El programa para la transformación de la calidad educativa “Todos a Aprender” (PTA), es una de las estrategias del gobierno colombiano para mejorar los aprendizajes de los estudiantes de grado transición a quinto de primaria en las áreas de Matemáticas y Lenguaje, a través del fortalecimiento de las competencias de los docentes de primaria en los colegios y escuelas que presentan menores desempeños. El programa entra en rigor en el año 2011 con las escuelas que tuvieron bajo desempeño en los resultados de la prueba Saber aplicada en el año escolar 2009, y se contrasta con los resultados obtenidos en el año escolar 2013 debido a que las escuelas contaron con dos años de trabajo y acompañamiento por parte de los docentes tutores y formadores especializados quienes apoyaron el trabajo de aula con los docentes a través de un acompañamiento *in situ*.

Para tener una educación de calidad se necesitan maestros conscientes de su práctica evaluativa, por lo tanto, se hace necesario identificar la forma de evaluar el aprendizaje

que utilizan los docentes para luego reflexionar sobre su impacto en el acto educativo. Esta no debe considerarse como un factor aislado al proceso de enseñanza aprendizaje, puesto que influye en la formación del estudiante y en el desempeño de los mismos en las pruebas nacionales (Ahumada et al., p.26)

Analizar los resultados de la calidad educativa en el campo de Lenguaje en Colombia, implica mirar a nivel externo los resultados de pruebas SABER- ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación), a nivel internacional las pruebas PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCCDE) y PIRLS (Estudios Sobre el Progreso Internacional de Competencias Lectoras), donde tanto resultados internacionales como nacionales, se encuentran en unos niveles muy ínfimos de logros.

Con la Ley 115 (1994) se dispuso la creación de un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación a cargo del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y su organismo Nacional de Pruebas ICFES, donde se sentaron las bases para el diseño e implementación de un nuevo sistema evaluativo distinguiéndose dos tipos de evaluación: la interna o de aula y la externa (Cuadro, Ahumada. p.276).

Al respecto Naranjo (2011) afirma: “Lo que debe evaluar la evaluación interna son desarrollos de pensamiento, de actitudes, de valores y niveles de aprendizaje del

estudiante, para lo cual los contenidos son medios para lograr esos aprendizajes y no fines en sí mismos” (p.52). La evaluación interna de acuerdo con el Decreto 1290 del Ministerio de Educación Nacional Colombiano (2009), se caracteriza por:

- Ser formativa, motivadora, orientadora, pero nunca sancionatoria.
- Utiliza diferentes técnicas de evaluación y hace triangulación de la información, para emitir juicios y valoraciones contextualizadas.
- Está centrada en la forma como el estudiante aprende, sin descuidar la calidad de lo que aprende.
- Es transparente, continua y procesual.
- Convoca de manera responsable a todas las partes en un sentido democrático y fomenta la autoevaluación en ellas.

Es desde 2002 que la evaluación tiene un cambio de perspectiva y pasa de un enfoque de conocimientos a la evaluación de competencias. “No obstante, es importante aclarar que competencias y conocimientos no son elementos independientes, pues los conocimientos son necesarios para el desarrollo de las competencias” (Ayala, 2015, p.8). Ahumada, Zapata y Varela (2014) entienden las competencias como capacidades complejas que permiten a un sujeto actuar de manera pertinente y adecuada con

la situación en que se halla, disponiendo para ello de sus saberes, valores y sentires expresados a través de una acción. Competencias con las que enfrenta la diversidad de ámbitos de la vida humana: personal, laboral, social y que trascienden el ámbito educativo.

Las competencias son evaluadas por medio de lo que el ICFES denomina Estándares Básicos de Competencia, definidos según la Guía sobre lo que los Estudiantes deben Saber y Saber Hacer (2006) como “referentes que permiten evaluar los niveles de desarrollo de las competencias que van alcanzando los y las estudiantes en el transcurrir de su vida escolar” (p.12).

A continuación, se mostrará una breve descripción de los niveles de desempeño según el ICFES.

Tabla 1

Niveles de desempeño de acuerdo a los parámetros establecidos por ICFES.

Nivel	Descripción
Avanzado	Muestra un desempeño sobresaliente en las competencias esperadas para el área y grado evaluados.
Satisfactorio	Muestra un desempeño adecuado en las competencias exigibles para el área y grado evaluados. Este es el nivel esperado que todos o la gran mayoría de los estudiantes deberían alcanzar.
Mínimo	Supera las preguntas de menor complejidad de la prueba para el área y grado evaluados.
Insuficiente	No supera las preguntas de menor complejidad de la prueba.

Por su parte la evaluación externa reconoce la importancia de las evaluaciones censales y muestrales en la toma de decisiones. Según el Informe de gestión y rendición de cuentas del MEN (2013), indica que los resultados de las pruebas SABER que se aplicaron en 2009, evaluaron el desempeño de los estudiantes de los grados 5º y se establecieron como línea de base para las más recientes aplicaciones; en aquel año las pruebas mostraron que un alto porcentaje de estudiantes se ubicaba en los niveles de desempeño insuficiente y mínimo. En grado quinto los porcentajes en estos niveles fueron de 59 % en lenguaje y 67 % en matemáticas, y en noveno de 58 % y 73 % respectivamente. En la aplicación 2012 se apreciaron reducciones positivas en estos porcentajes principalmente en el área de lenguaje para grado 5º, el cual bajó en 4 puntos pasando a 55 %, y en matemáticas para grado 9º, el cual disminuyó en 5 puntos pasando a 68 %.

Con el fin de identificar las principales diferencias y brechas con los estándares internacionales de calidad educativa, Colombia ha participado en pruebas internacionales de prestigio como el Estudio de Tendencias Internacionales y Ciencias (TIMSS); el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE); el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía (ICCS); y el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA); en este último, el compromiso de Colombia es

mantener su participación en los próximos ciclos, de forma que sea posible monitorear avances en el tiempo.

De acuerdo al Informe de Gestión y Rendición de Cuentas 2014 (2015), los resultados de las pruebas internacionales han reflejado que Colombia se ubica alrededor de la media regional con estándares similares a los de Argentina y Brasil; sin embargo, dista de los resultados alcanzados por los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), evidenciando la necesidad del fortalecimiento de las competencias básicas desde la primera infancia y la educación básica primaria, esfuerzos que adelanta actualmente el gobierno con la implementación de programas focalizados en estos niveles. Hay que resaltar que entre los principales logros de la vigencia 2014 se destaca la aplicación censal anual de las pruebas SABER 3º, 5º y 9º.

En lo que respecta a los resultados del Estudio PISA realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (2009), cuyo énfasis fue la lectura, indican que el 47 % de los estudiantes colombianos de 15 años se encuentra por debajo del nivel mínimo aceptable, según los estándares de PISA.

De igual manera los resultados de la prueba PISA de 2012, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación plantea:

...en la lectura el 51 % no alcanzó el nivel básico de competencias y el 31 % se ubicó en el nivel 2. Esto significa que tres de cada diez estudiantes colombianos pueden detectar uno o más fragmentos de información dentro de un texto; además reconocen la idea principal, comprenden las relaciones y construyen significados dentro de textos que requieren inferencias simples y pueden comparar o contrastar a partir de una característica única del texto. En los Niveles 5 y 6 están solo 3 de cada mil jóvenes, quienes pueden hacer inferencias múltiples, efectuar comparaciones y contrastes detallados y precisos, demuestran una comprensión amplia y detallada de uno a más textos, realizan una evaluación de un texto cuyo contenido es poco familiar. (Colombia. ICFES, 2013, p.9)

Sobre estos resultados el investigador De Zubiría (2014) en conferencia con Formadores del Programa Ministerial “Todos a Aprender”, desarrollada en la ciudad de Bogotá los días 5 y 6 de mayo de 2014, señala que los niveles de comprensión lectora en Colombia continúan siendo muy bajos según los resultados de la prueba PISA 2012; pues el 51,4 % de los estudiantes se encuentran en un estado inferior al nivel 2, el 30.5 % se ubica en el nivel 2;

el 17,7 % en los niveles 3 y 4 y el 0.3 % se encuentra en los niveles 5 y 6; lo que para el investigador implica que las escuelas en Colombia y América Latina siguen sin desarrollar de manera cualitativa competencias para la comprensión de textos.

A nivel nacional las pruebas SABER desarrolladas a partir del año 2000 muestran inequidad; según se corrobora en el Informe del Plan Sectorial 2010-2014 (2010) al referenciar:

...las Pruebas Saber 2009 para 5° grado evidencia las desigualdades existentes entre las zonas urbana y rural, así como entre los sectores oficial y privado. Así mismo, los resultados de 5° junto con los de 9° muestran que un alto índice de estudiantes, (para los colegios oficiales el 65 % en Lenguaje, el 73 % en Matemáticas y 75 % en Ciencias), se ubica en el nivel de desempeño insuficiente en Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales. (p.25)

Por otra parte, los resultados a nivel nacional en el área de Lenguaje en el sector oficial en años anteriores al 2009, no es tan alentador tal y como se refleja en el Informe Técnico Saber 5° y 9° (2009), donde se alcanza un 65 % el nivel insuficiente, el satisfactorio un 27 % y el avanzado un 7 %; mientras que en el sector privado alcanza un nivel de insuficiencia del 34 %, satisfactorio el 34 % y el nivel avanzado alcanza el 29 %. Por su parte el desempeño en

el área urbana tiene resultados de insuficiencia el 56 %, satisfactorio el 38 % y el nivel avanzado el 13 %. El sector rural tiene el 72 % de insuficiencia, el nivel satisfactorio alcanzó el 22 % y el nivel avanzado el 6 %.

En lo que respecta a la escritura, la escuela da prioridad al texto narrativo y descriptivo, y en el plano de la oralidad –cuando se aborda–, al discurso expositivo, pero con resultados considerados insatisfactorios por los docentes (Ahumada et al., 2014). Lo que conlleva a afirmar que hace falta más formación en el plano teórico y conceptual sobre la escritura que permita a los maestros trabajar los procesos de escritura y no la escritura en sí. En la competencia escritora, la prueba Saber indaga sobre los tipos de textos que emplearán para lograr un determinado propósito comunicativo a través de preguntas; al tiempo que mira uso adecuado de vocablos, forma de organización de los mensajes, y las etapas del proceso escritural: planeación, revisión y reescritura. En el marco de análisis de los procesos lectores, pero desde el ámbito nacional, aparece la siguiente reflexión planteada en el Plan Sectorial 2010-2014 (2010) del MEN, según en la última encuesta de consumo cultural del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), aplicada en el 2008, solo el 57 % de los niños entre 5 y 11 años leyó voluntariamente libros que no son textos escolares, y el 43 % no lo hizo, especialmente por falta de interés.

En el ámbito de la ciudad de Barranquilla, el Informe Estadístico Principales Indicadores Educativos en Barranquilla (2011) en base en los resultados a nivel distrital en las pruebas Saber 5° del año 2009 en lo relacionado con el proceso de comprensión de lectura, afirma:

El porcentaje de estudiantes que no logra superar las preguntas de menor complejidad en todas las áreas evaluadas en la prueba Saber, es mayor en el distrito de Barranquilla comparado con el distrito Capital y Manizales tanto en quinto como en noveno grado. En el área de Lenguaje grado 5°, un 38 % de los estudiantes que presentaron la prueba reconocen la estructura superficial de textos cotidianos y realizan una comprensión local ya sea a nivel de oración o nivel de párrafos. En tanto que un 33 % realiza una comprensión global, categoriza, deduce e infiere información; solo un 17 % es capaz de realizar juicios sobre el contenido y forma de los textos, explicar las relaciones entre sus partes y el propósito. (pp.47-48)

1. El nacimiento del programa ministerial “Todos a aprender”. La apuesta del Ministerio de Educación Nacional para la calidad educativa

El Programa para la Transformación de la Calidad Educativa “Todos a Aprender” (PTA), es quizás, la principal estrategia para mejorar los aprendizajes de los estudiantes de grado transición a quinto de primaria en

las áreas de Matemáticas y Lenguaje. Según el exministro de educación Jaime Niño Díez en su intervención en la Primera Feria del Conocimiento, Intercambio de Saberes (2013), celebrado en Bogotá, destacó que el programa Todos a Aprender se constituye en el primer esfuerzo de la Nación de las últimas décadas. El objetivo básico de este ambicioso proyecto: Mejorar la calidad de la educación de los estudiantes de primaria que asisten a instituciones escolares oficiales seleccionadas por estar ubicadas en los bajos resultados educativos, medidos mediante las pruebas SABER y PISA.

El Programa se enmarca en las metas del Plan de Desarrollo, presentado en la Ley 1450 de junio del 2011, y se concentra en volver realidad sus propósitos en cerca de tres mil establecimientos educativos (EE) ubicados en contextos con las condiciones más difíciles del país. En este marco, el objetivo del PTA entre los años 2011 y 2014 de acuerdo a la Guía de Sustentos del Programa Todos a Aprender (2013) es: “Mejorar las condiciones de aprendizaje en los establecimientos educativos focalizados y, con ello, el nivel de las competencias básicas de los estudiantes matriculados en ellos entre transición y quinto grado” (p.6).

En el año 2014, el PTA benefició a 2.345.372 estudiantes de educación primaria y más de 90.000 profesores, en

4.303 escuelas y colegios ubicados en 833 municipios. A través de un modelo de formación docente en cascada, 100 formadores les proporcionan herramientas pedagógicas y didácticas a 4.000 tutores, quienes a su vez les brindan acompañamiento *in situ* a los docentes de Lenguaje y Matemáticas, con el fin de transformar prácticas en el salón de clases que mejoren los aprendizajes de los estudiantes.

El programa se desarrolla a través de varios componentes, entre ellos uno pedagógico el cual incluye el desarrollo de currículos coherentes y pertinentes, el suministro de textos educativos, y la medición anual a través de las pruebas Saber en los grados 3 y 5, así como la aplicación de estrategias de evaluación formativa que los docentes pueden utilizar en el aula para identificar las brechas en el aprendizaje de los estudiantes y fortalecer sus competencias. Los tutores son un componente esencial del PTA, son los encargados de realizar la formación situada a los docentes, a través del acompañamiento a sus prácticas de aula y el fortalecimiento de sus competencias disciplinares en Matemáticas y Lenguaje. De igual forma, los tutores fomentan el desarrollo de comunidades de aprendizaje en las escuelas y colegios, que buscan dejar capacidad instalada para el desarrollo de nuevas estrategias que mejoren los aprendizajes de los estudiantes y procesos constantes de reflexión que permitan generar

mejores ambientes de aprendizaje (MEN. Informe de Rendición de Cuentas 2014, 2015).

En los años 2012 y 2013 se realizan evaluaciones censales SABER para los grados 3 y 5 de la básica primaria. La decisión de este cambio –antes la prueba se realizaba cada tres años–, obedece a la necesidad de monitorear la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, de una manera más frecuente. Dentro de los postulados del PTA se cita:

Las evaluaciones realizadas por agentes externos al establecimiento educativo son indicadores para evaluar los procesos de la Institución, pero por sí solas no transforman el sistema educativo; ello solo es posible cuando los resultados de evaluación son utilizados con propósitos pedagógicos por el colectivo de los docentes. (Colombia. MEN. Guía para actores involucrados en el Programa, 2011, p.8)

En el Informe Ejecutivo Sobre las Acciones Realizadas por el Programa Todos A Aprender en la Entidad Territorial del Distrito de Barranquilla (2013), consolida que hay un 80 % de escuelas focalizadas articulando sus planeaciones de clase con los referentes de calidad educativa. El 100 % de los establecimientos educativos poseen material impreso de Matemáticas y Lenguaje. Además, todos han recibido formación en su uso pedagógico. Al menos una Colección Semilla del Plan nacional de

Lectura y Escritura ha llegado al 100 % de las escuelas del ente territorial de Barranquilla e incluso hay algunas beneficiadas con 2 colecciones. Tanto los materiales del Programa Todos a Aprender como la Colección Semilla, están siendo incluidos como recurso en los procesos de planeación de clase. Un alto porcentaje de escuelas recibieron formación en evaluación formativa y orientaciones sobre la construcción o rediseño de instrumentos de evaluación para la formación más allá de la simple medición.

Uno de los logros del PTA, es la realización de pruebas estandarizadas, tal como lo señala el MEN en la Rendición de Cuentas (2013):

En el primer semestre de 2013 se aplicaron 1.2 millones de pruebas diagnósticas a estudiantes de segundo a quinto grado de primaria y en el mes de octubre se aplicaron 1.2 millones de pruebas más a los mismos estudiantes, con el fin de identificar las fortalezas y debilidades para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiendo generar estrategias acordes a las necesidades y características de la población. (p.36)

El siguiente cuadro muestra el nivel de avance del Componente Pedagógico del Programa “Todos a Aprender” en el año 2013 en la ciudad de Barranquilla.

Tabla 2

Niveles de avance componente pedagógico del programa en el distrito de Barranquilla

Docentes que hacen uso de los materiales del programa para la planeación y ejecución de las clases.	91 %
Docentes que usan los referentes de calidad en sus planeaciones.	87 %
Docentes que participaron en talleres de análisis de resultados de Prueba Saber de años anteriores	99 %

Fuente: Elaboración propia.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Abordaje metodológico cuantitativo, el análisis descriptivo e inferencial. La muestra está constituida por cuarenta escuelas de la ciudad de Barranquilla, que según el parámetro del ICFES se ubicaron en 2009 en desempeños insuficiente y /o mínimo en los resultados de las pruebas Saber en el área de Lenguaje en quinto grado de la básica primaria.

En el año escolar 2012, el programa focalizó ochenta y cuatro Establecimientos Educativos (EE), de las 150 que forman parte del distrito. Los criterios de exclusión fueron:

- No contar con los resultados en el área de Lenguaje quinto grado de la básica primaria año 2009 por parte del ICFES. Es posible que se hayan detectado indicios

de copia masiva o encontrado discrepancias entre el número de estudiantes matriculados y el de alumnos evaluados en los establecimientos educativos. Quince de las escuelas focalizadas en Barranquilla presentaron dicho inconveniente.

- Ausencia de un docente tutor durante más de seis meses en una escuela. No se cuenta con un seguimiento sobre los protocolos desarrollados por parte del programa ministerial. Veintinueve escuelas no llevaron un trabajo continuo desde el año 2012.

Referente a la recolección de los datos, el ICFES facilitó el número de estudiantes de cada escuela que aplicó la prueba saber 5 en los años 2009 y 2013, el resultado promedio obtenido por escuela en los años 2009 y 2013, asociado con su respectiva varianza. El puntaje global se reporta en una escala de 100 a 500 puntos, que permiten comparar el desempeño del estudiante con respecto al resto de estudiantes que hayan aplicado la prueba en cualquier ocasión. Se debe resaltar que también se cuenta con las localidades donde se encuentran ubicadas las escuelas en la ciudad de Barranquilla. A continuación, se muestra el número de escuelas distribuidas por localidades.

Tabla 3
Número de escuelas analizadas por localidades en el distrito de Barranquilla

Localidades	Número de escuelas	Porcentaje de la muestra
Riomar	3	7,50 %
Metropolitana	11	27,50 %
Norte Centro Histórico	5	12,50 %
Suroccidente	11	27,50 %
Suroriente	10	25 %

Fuente: Elaboración propia

RESULTADOS

A partir del número de estudiantes, el promedio obtenido por escuelas y la varianza asociada de los resultados de los años 2009 y 2013, se estimó un promedio global del estudiante y una cuasi varianza global. Seguidamente, se muestran los resultados:

Tabla 4
Estimaciones globales de los estudiantes de las escuelas focalizadas por el programa en Barranquilla

	Año 2009	Año 2013
Promedio Global	288,204918	296,22323
Desviación Global	71,73149991	75,313885
Total, estudiantes	2684	2867

Fuente: Elaboración propia

Posteriormente se mostrará por localidad, el número de estudiantes que aplicaron la prueba en los años 2009 y 2013, la media global y su desviación asociada por año.

Tabla 5

Estimaciones generales de los estudiantes año 2009 por localidad en el distrito de Barranquilla

Localidad	Número estudiantes 2009	Promedio global 2009	Desviación global 2009
Riomar	204	285,588235	63,817579
Metropolitana	726	287,64876	71,67562024
Norte Centro Histórico	186	294,387097	73,94025956
Suroccidente	799	288,254068	73,63087778
Suroriente	769	287,877763	71,14345212

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6

Estimaciones generales de los estudiantes año 2013 por localidad en el distrito de Barranquilla

Localidad	Número estudiantes 2013	Promedio global 2013	Desviación global 2013
Riomar	194	298,170103	75,9910598
Metropolitana	767	290,51369	72,57636006
Norte Centro Histórico	225	316,742222	79,46236143
Suroccidente	890	292,297753	75,07662075
Suroriente	791	299,8622	75,59264357

Fuente: Elaboración propia

Esta sección presenta los resultados de los contrastes de medias a nivel global y por localidades, no sin antes contrastar la igualdad de varianzas en cada caso para probar si hubo mejora o no. Para el test de varianzas se utilizó la Prueba F, siendo la hipótesis nula: La variabilidad global de los resultados obtenidos en el área de Lenguaje de los estudiantes de quinto grado de la básica primaria del distrito de Barranquilla son iguales en los años 2009 y 2013, y la hipótesis alterna: Las varianzas sean distintas. Con un nivel de confianza del 95 %, obtenemos lo siguiente:

$$H_0: \sigma^2_{2009} = \sigma^2_{2013} \text{ vs } H_1: \sigma^2_{2009} \neq \sigma^2_{2013}$$

$$F_0 = 0,907152$$

$$F_{\alpha/2} = 1,077269$$

$$F_{1-\alpha/2} = 0,9281875$$

$$p\text{-valor} = 0,01$$

Como $F_0 < F_{1-\alpha/2}$ y considerando el p-valor, se rechaza la hipótesis nula, es decir, no se puede afirmar que las varianzas globales sean iguales con una confianza del 95 %. Analizando el contraste de medias de muestras independientes con varianzas desconocidas y distintas, siendo la hipótesis nula, El promedio global de los resultados obtenidos en el área de Lenguaje de los estudiantes de quinto grado de la básica primaria del distrito de Barran-

quilla son iguales en los años 2009 y 2013 o superior en el año 2009. La hipótesis alterna que el promedio global del año 2013 sea mayor que el de 2009, con un nivel de confianza del 95 %, se obtuvo:

$$H_0: \mu_{2009} \geq \mu_{2013} \text{ vs } H_1: \mu_{2009} < \mu_{2013}$$

$$t_0 = -4,062572$$

$$-t_\alpha = -1,645128$$

$$p\text{-valor} = 0,000025$$

Verificando que además de que la desigualdad $t_0 < -t_\alpha$ se cumpla y ratificando el p-valor del contraste, se rechaza la hipótesis nula, es decir, se puede afirmar que está estadísticamente soportado, El promedio global de los resultados de los estudiantes en las pruebas saber 5 Lenguaje en el año 2013 fue superior al promedio de las pruebas aplicadas en el año 2009, con un nivel de confianza del 95 %.

De igual manera, se realizó el análisis por localidades teniendo en cuenta las estimaciones de las Tablas 5 y 6. Inicialmente se hizo la prueba de varianzas por localidades, resaltando que la hipótesis nula es la variabilidad por localidad de los resultados obtenidos en el área de Lenguaje de los estudiantes de quinto grado de la básica primaria del distrito de Barranquilla son iguales en los

años 2009 y 2013, y la hipótesis alterna: Las varianzas sean distintas. Con un nivel de confianza del 95 %. A continuación, se presenta los resultados por localidad elaborado en base a las Tablas exportadas desde el software R para Windows 8 versión 3.2.4.

Tabla 7
Prueba de varianzas por localidades con una confianza del 95 %

Metropoli- tana	Norte Centro Histórico	Riomar	Suroccidente	Suroriente
F0= 0.975404	F0 = 0.866654	F0 = 0.705091	F0 = 0.961980	F0 = 0.885781
F $\alpha/2$ = 1.15440	F $\alpha/2$ = 1.31562	F $\alpha/2$ = 1.32309	F $\alpha/2$ = 1.14454	F $\alpha/2$ = 1.15084
F1- $\alpha/2$ = 0.8659	F1- $\alpha/2$ = 0.757	F1- $\alpha/2$ = 0.756	F1- $\alpha/2$ = 0.8732	F1- $\alpha/2$ = 0.8688
p-valor= 0,733	p-valor= 0,309	p-valor= 0,014	p-valor=0,573	p-valor= 0,090

Fuente: Elaboración propia.

Según los resultados reflejados en la Tabla 7, se observa que en la localidad Riomar, $F_0 < F_{1-\alpha/2}$ y su p-valor es de $0,014 < 0,05$; por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula, es decir, no se puede afirmar que las varianzas de los resultados de las pruebas saber Lenguaje 2009 y 2013 en la localidad Riomar sean iguales con una confianza

del 95 % (Mendenhall, Beaver R. y Beaver B, 2015). Para el resto de las localidades nótese que los p-valores son superiores a 0,05 de manera que estadísticamente no se pueden rechazar las hipótesis nulas con un riesgo del 5 %, es decir, se puede afirmar que no hay diferencias significativas en las varianzas de los resultados de los años 2009 y 2013 para dichas localidades.

De acuerdo a los resultados de pruebas de varianzas obtenidos por localidades y sin dejar a un lado los estadísticos de las Tablas 5 y 6, se realizó una prueba de contrastes de medias de muestras independientes con varianzas desconocidas y distintas en la localidad de Riomar. Para el resto de las localidades contrastes de medias de muestras independientes con varianzas desconocidas e iguales, siendo la hipótesis nula en cada localidad: El promedio de los resultados obtenidos en el área de Lenguaje de los estudiantes de quinto grado de la básica primaria del distrito de Barranquilla son iguales en los años 2009 y 2013 o superior en el año 2009. La hipótesis alterna que el promedio del año 2013 sea mayor que el de 2009, con un nivel de confianza del 95 % ($H_0: \mu_{2009} \geq \mu_{2013}$ vs $H_1: \mu_{2009} < \mu_{2013}$). seguidamente, se evidencian los resultados de los contrastes de medias por localidad.

Tabla 8
 Contraste de medias por localidades con una confianza del 95 %

Metropoli- tana	Norte Centro Histórico	Riomar	Suroccidente	Suroriente
t0= -0.765937	t0= -2.914956	t0= -1.769737	t0= -1.113950	t0= -3.218532
-tα= -1.645876	-tα= -1.648577	-tα= -1.648923	-tα= -1.645757	-tα= -1.645832
p-valor= 0,2216	p-valor= 0,0018	p-valor= 0,037	p-valor= 0,1324	p-valor= 0,0006

Fuente: Elaborado en base a las Tablas exportadas desde el software R para Windows 8 versión 3.2.4.

De acuerdo a los resultados de los contrastes de promedios resumidos en la Tabla 8, se puede afirmar que en las localidades Norte Centro Histórico y Suroriente hubo un incremento muy significativo referente al promedio de las pruebas saber en Lenguaje para el año 2013 en los estudiantes de quinto grado. Para la localidad de Riomar, estadísticamente hubo una ligera mejora para el año 2013 en el promedio de las pruebas en relación con los promedios obtenidos en el año 2009.

Por otra parte, en la localidad Suroccidente y Metropolitana del distrito de Barranquilla, se ve reflejado una tendencia muy similar en cuanto al promedio de los resultados de la prueba Saber en el área de Lenguaje de quinto grado en los años 2009 y 2013. Estadísticamente, no se evidencia una mejora significativa en los resultados

obtenidos por el grupo de niños de estas localidades. Si se toma como la unidad de análisis el resultado promedio obtenido por las escuelas en los años 2009 y 2013, sin determinar estadísticos globales centrados en el estudiante, se sospecha de mejora en las escuelas, como se evidencia en el diagrama de cajas que se presenta a continuación, observando mejoras sensibles en algunos cuartiles.

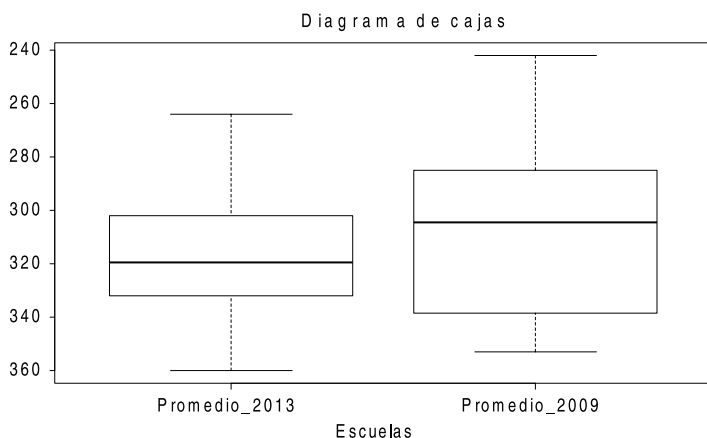


Figura 1

Diagrama de caja de los promedios de las escuelas focalizadas por el programa 2009-2013.

Fuente: exportación desde el software R para Windows 8 versión 3.2.4.

Nótese en el diagrama que la mediana del promedio de las escuelas en el año 2013 es superior al año 2009, es decir, se evidencia la mejora en el 2013. Por otro lado, los mejores resultados obtenidos en el 2009 (Primer cuartil) son inferiores a los mejores resultados de las escuelas

del año 2013. Se aprecia en la figura, que los resultados más bajos (Cuarto cuartil) obtenidos en ambos años, hay mayor dispersión en los resultados del año escolar 2009 y un porcentaje inferior en el 2013 en comparación con el 2009. Siguiendo como referente los promedios por escuelas en los años 2009 y 2013, se generó un diagrama de dispersión, indicando sospechas de un comportamiento lineal.

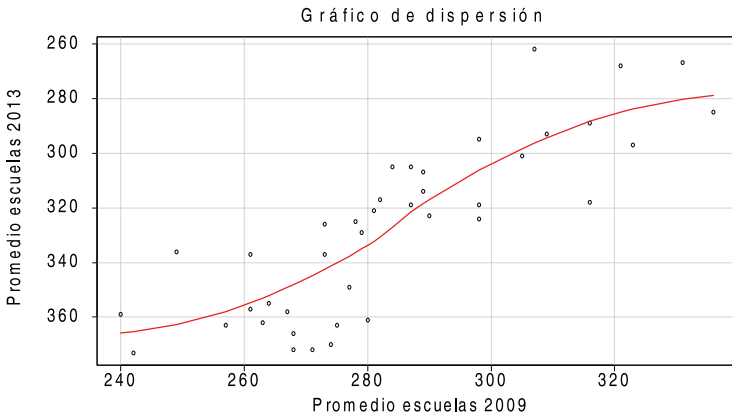


Figura 2

Gráfico de dispersión. Resultados promedios escuelas 2009–2013.
Fuente: exportación desde el software R para Windows 8 versión 3.2.4.

Al notar el comportamiento de la figura, se generó un modelo lineal obteniendo los siguientes resultados:

Coefficientes Error típico Estadístico t Probabilidad
($> |t|$)

Intercepción -29.3523 34.6243 -0.848 0.402

Promedio_2009 1.1327 0.1214 9.327 2.28e-11 ***

Estadísticas de la regresión:

Error típico: 17,69 con 38 grados de libertad

Coefficiente de determinación R cuadrado: 0,696

R cuadrado ajustado: 0,688

Estadístico F: 86,99, p-valor: 2,284e-11

Como se puede evidenciar el modelo lineal: $\mu_{2013} = -29,3523 + 1.13 * \mu_{2009}$ es un modelo muy significativo que explica aproximadamente el 70 % (Carmona, 2003). Nótese que el coeficiente $b=1,1327$ permite inferir que, por cada punto obtenido por la escuela en el año 2009, hubo un incremento aproximadamente del 13 % para el año 2013.

CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados arrojados por el análisis, se puede afirmar que:

- Hubo una mejora significativa referente al promedio global de los resultados de los estudiantes en las Pruebas Saber 5 en el área de Lenguaje en el año 2013, teniendo como referente el promedio de las pruebas aplicadas en el año 2009 en la misma área, con un nivel de confianza del 95 %.
- En las localidades Norte Centro Histórico y Suroriente del distrito de Barranquilla, se evidencia un incre-

mento muy significativo referente al promedio de las pruebas Saber en Lenguaje en el año 2013 en los estudiantes de quinto grado. Para la localidad de Riomar, estadísticamente hubo una ligera mejora en el año 2013. Cabe resaltar que estas conclusiones giran en torno a lo contrastado con los resultados de las Pruebas Saber Lenguaje del año 2009 aplicado a los estudiantes de quinto grado de la básica primaria.

- En la localidad Suroccidente y Metropolitana del Distrito de Barranquilla, se ve reflejado una tendencia muy similar en cuanto al promedio de los resultados de la Prueba Saber en el área de Lenguaje de quinto grado en los años 2009 y 2013. Estadísticamente, no se evidencia una mejora significativa en los resultados obtenidos por el grupo de niños de estas localidades.
- A nivel de promedios de las escuelas en los años 2009 y 2013, se evidencia una dependencia generando el modelo lineal: $\mu_{2013} = -29,3523 + 1,13 * \mu_{2009}$, es un modelo muy significativo que explica aproximadamente el 70 %.
- El coeficiente $b = 1,1327$ es muy significativo y permite inferir que, por cada punto obtenido por la escuela en el año 2009, hubo un incremento significativo aproximado del 13 % para el año 2013.

- El acompañamiento del programa “Todos a Aprender” en las escuelas focalizadas de la ciudad de Barranquilla, ha generado un impacto positivo en ellas: En el 2013, más del 48 % mejoró sus niveles de desempeño en la Prueba Saber de Lenguaje en los niños de 5º en relación con las pruebas del año escolar 2009.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada V. García D. Meza S. Monroy A. (2018) Prácticas evaluativas y su relación con los resultados de las pruebas saber en la competencia lectora. Revista CITECED, 2018 Vol. 2(1), 26-47 Publicación Semestral ISSN: 2590-5872. En: https://docs.wixstatic.com/ugd/9b610a_f759ec8dece64bf389fa294b5b3837e2.pdf
- Ahumada, V., Zapata, M. y Varela, R. (2014). *Aprendiendo a investigar. Investigando el carnaval de Barranquilla*. Barranquilla: Universidad del Atlántico.
- Ahumada, V. y Ortiz, M. (2013). *Informe ejecutivo sobre acciones realizadas por el Programa Todos a Aprender en la entidad territorial del Distrito de Barranquilla*. Barranquilla: Autor.
- Ayala, J. (2015). *Evaluación externa y calidad de la educación en Colombia. Documentos de trabajo sobre economía regional*. Cartagena: Banco de la República.
- Carmona, F. (2003). *Modelos Lineales*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2009, 16 de abril). Decreto 1290 por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. En: Educación, [en

línea]. Recuperado el 9 de mayo de 2016, de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf

Cuadro D. Ahumada V “Análisis de los resultados de las pruebas externas Saber en matemáticas de un grupo de estudiantes de quinto grado” En: Venezuela Paradigma ISSN: 1011-2251 ed: v.38 fasc.38 p.275 - 290 ,2017, DOI: DOI. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_serial&pid=1011-2251 <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma>

De Zubiría, J. (2014, 5 y 6 de mayo). *Calidad de la Educación. Conferencia con Formadores del Programa Ministerial Todos A Aprender*. Bogotá.

ICFES (2013). *Informe ejecutivo de resultados de Colombia en PISA 2009*. Recuperado el 10 de mayo de 2016, de <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-275606.html>

_____. (2011) *Informe Técnico Saber 5º y 9º 2009*. Bogotá: Gobierno de Colombia.

Colombia. Congreso de la República (1994, 8 de febrero). Ley general de educación. Ley N° 115. En: Educación, [en línea]. Recuperado el 9 de mayo de 2016, de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Mendenhall, W., Beaver, R. y Beaver., B. (2015). *Introducción a la Probabilidad y Estadística (14ª Ed.)*. México: Cengage Learning.

Ministerio de Educación Nacional (2015). *Informe de Gestión y Rendición de Cuentas- Vigencia 2014*. Bogotá: Gobierno de Colombia. Recuperado el 9 de mayo de 2016 de http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-350102_Informe_2014.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Programa Todos A Aprender: Para la transformación de la calidad educativa. Guía Sustento del programa*. Bogotá: Gobierno de Colombia. Recuperado el 9 de mayo de 2016, de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-310659_archivo_pdf_sustentos_junio27_2013.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Informe de Gestión 2011-2012*. Bogotá: Gobierno de Colombia. Recuperado el 9 de mayo de 2016 de: http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-94741_archivo_pdf_informe_octubre19.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2011) *Programa para la transformación de la calidad educativa. Guía para actores involucrados en el Programa*. Bogotá: Gobierno de Colombia. Recuperado el 9 de mayo de 2016 de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-310661_archivo_pdf_guia_actores.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2010) *Plan Sectorial 2010-2014. Documento N° 9*. Bogotá: Gobierno de Colombia. Recuperado el 9 de mayo de 2016 de http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-293647_archivo_pdf_plansectorial.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas: Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá: Gobierno de Colombia. Recuperado el 9 de mayo de 2016 de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf.pdf

- Naranjo, A. (2011). Evaluación integral para una educación de calidad. *Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía*, 9(51), 48-54.
- Niño, J. (2013, 28 de septiembre). *Intervención en la Primera Feria del Conocimiento. Intercambio de Saberes. Todos a Aprender*. Bogotá.
- PISA (2009). *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE. Informe Español*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Recuperado el 6 de mayo de 2016 de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pisa-2009-con-escudo.pdf?documentId=0901e72b808ee4fd>
- RStudio Team (2015). *RStudio: Integrated Development for R*. RStudio, Inc., Boston, MA URL <http://www.rstudio.com/>.
- Secretaría de Educación del Distrito de Barranquilla, Fundación Promigás, Universidad del Norte (2011). *Proyecto Ojo a la Calidad. Informe Estadístico Principales Indicadores Educativos en Barranquilla*. Barranquilla: Observatorio de educación del Caribe colombiano.

DOCENTES, TIC Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL AULA

Ginger María Torres de Torres

RESUMEN

Se presentan algunas reflexiones en torno a las actitudes de los docentes frente al uso pedagógico de las TIC, resaltando la importancia que hoy tienen estas herramientas para niños y jóvenes. En la discusión se presentan los resultados de instrumentos aplicados que ejemplifican algunas de las actitudes de los docentes y los invitan a repensar metodologías y estrategias que tengan en cuenta los contextos para su utilización moderada en cualquier ámbito de la vida humana, buscando llegar a un uso competente en las instituciones educativas.

Palabras clave: educandos, prácticas pedagógicas, rol docente, TIC.

ABSTRACT

Some reflections on teachers' attitudes towards the pedagogical use of ICT are presented, highlighting the importance that these tools have for children and young people today. The discussion presents the results of

applied instruments that exemplify some of the attitudes of teachers and invite them to rethink methodologies and strategies that take into account the contexts for their moderate use in any area of human life, seeking to reach a use competent in educational institutions.

Keywords: students, pedagogical practices, teaching role, ICT.

INTRODUCCIÓN

El año 2020 llegó, se vio siempre como referencia con relación a los desafíos e intereses de una generación de jóvenes que están creciendo y educándose en medio de las rápidas y profundas transformaciones producidas por la revolución tecnológica de carácter digital, lo que está influyendo de forma decisiva en la manera cómo están construyendo su identidad, subjetividades, formas de relación y de participación.

Los docentes se encuentran en un momento de descontrol, incluso de desencanto, parece que no están en capacidad de atender bien su oficio. Se podría preguntar ¿Es el niño de hoy, demasiado inquieto? ¿Es el joven de hoy, demasiado indolente? El aula de clases que conocemos reúne seres humanos sobre-estimulados que tienen entrenamiento en recibir información, se concentran en sus juegos y en las redes sociales; entonces, ¿Por

qué el mutismo selectivo en el salón de clases; por qué presentan una apatía hacia las labores escolares?

DESARROLLO

Acostumbramos a pensar que a la escuela debe llegar una persona dispuesta a aprender, por lo tanto, el docente debe estar dispuesto a enseñar; y que, con una buena preparación de la clase, basta para que todos, o al menos la mayoría de los estudiantes, consigan aprender. Pero no ocurre así con todos ellos, ya que no todos llegan a los mismos niveles de aprendizaje. De allí que sea trascendente tener en cuenta la motivación y el contexto en el que se desenvuelven los individuos de cada escuela, de cada salón. Son tan importantes sus experiencias en el aula, como las experiencias fuera de la escuela, en familia, en la comunidad, en su sociedad. Todas dejan una impronta en cada ser humano y se ven reflejadas en su desenvolvimiento y en su aprendizaje.

Hemos escuchado en muchas ocasiones, opiniones a favor y en contra de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), Hay quienes dicen que son una mala influencia y otros que son herramientas, soportes y canales que procesan, almacenan, sintetizan, recuperan y presentan información de la forma más variada; y su uso expone una diferenciación notable en la sociedad, puesto que abre las brechas sociales. Hay otros, y cada vez es

más grande este grupo, que plantea que las TIC, sobre todo cierto grupo de juegos, dañan el cerebro, queman neuronas y eliminan la empatía de los niños y jóvenes, a más corta edad del niño, más fuerte el daño. Pero otros dicen que acortan las distancias, que ayudan a surgir, que son el paso para los estratos sociales, –siempre y cuando se aprendan a utilizar–; y que, más temprano que tarde, provocan un cambio en la sociedad y en la forma de relacionarse, difundir y generar cultura y conocimientos. Las posturas varían según la experiencia que se ha tenido con las TIC en general.

Lo cierto es que, son herramientas que han transformado las relaciones humanas, empresariales, comunicativas y la misma academia. Cuando son bien utilizadas en las instituciones educativas, han mejorado tanto la forma de enseñar, como la forma de aprender, y por supuesto, los roles del maestro y del estudiante, ofreciendo así multiplicidad de recursos de apoyo a la enseñanza. Eso sí, siempre y cuando sean utilizadas como mediadoras entre la creatividad, innovación, la aplicación de entornos de trabajo colaborativo, la utilización de modelos pedagógicos contemporáneos, cognitivistas y constructivistas que promuevan el aprendizaje significativo, activo, flexible y social.

Sin embargo, aún hoy día, gran parte de los docentes no utilizan estas herramientas para la adquisición de la información y la construcción del conocimiento, sino que se quedan en una enseñanza totalmente tradicional, en la que, quien entrega el saber es el maestro. Incomprensible, puesto que ellos (los maestros) fueron formados para saber utilizar este tipo de herramientas. Ya en las universidades, mientras se les forma como profesionales de la docencia, se les imparten estos conocimientos; o mediante cursos de formación continua, que son ofrecidos por el MEN, ONG o –haciendo un esfuerzo– las mismas instituciones educativas. Pero los docentes, siguen dejando de lado los recursos TIC que hoy por hoy la sociedad le brinda y que están literalmente al alcance de las manos; ejemplo de ello es el Smartphone.

Cabe señalar que la gran mayoría de instituciones educativas ha recibido de una u otra forma procesos de capacitación, ejemplo de ello es este comentario de un grupo de docentes en formación, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico, en su trabajo de grado:

Esta Institución fue seleccionada como beneficiaria de un proyecto de incorporación TIC en el aula por la Alcaldía del municipio de Soledad-Atlántico (2012), para implementar en ella un programa de capacitación de todos los

docentes en cuanto a la utilización de la tecnología para el desarrollo de sus clases, buscando mejorar la calidad del aprendizaje; sin embargo, hubo respuesta negativa hacia estas herramientas tecnológicas por parte de la mayoría de los docentes de la Institución, quienes por una u otra razón, decidieron no aceptar lo que la capacitación les estaba ofreciendo y seguir con la metodología que ya estaban implementando. Solo respondió positivamente un grupo pequeño de docentes, quienes desarrollaron blogs, hicieron unos videos y aplicaron en clases algunas de las herramientas” (Márquez-Sánchez, 2014).

Para confirmar esta apreciación, se decidió encuestar a 16 docentes que dictan clases en diferentes escuelas del municipio de Soledad – Atlántico, aquí sus respuestas:

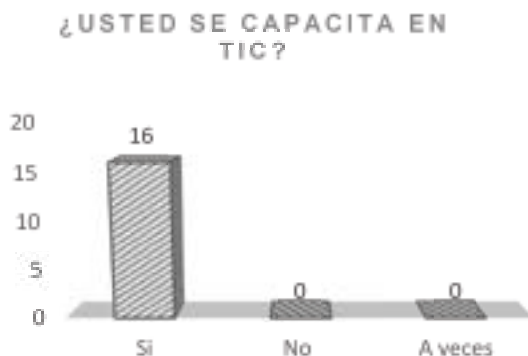


Gráfico 1

Capacitación en TIC

Fuente: Elaboración propia

Respecto a esta pregunta, el 100 % de los encuestados, admite estarse capacitando continuamente en diferentes aspectos del uso y apropiación de las TIC, esto es porque tanto los docentes como las instituciones educativas están en disposición de realizar dichas capacitaciones, con el único fin de brindar un mejor servicio educativo cada día que permita al estudiante un desarrollo integral.

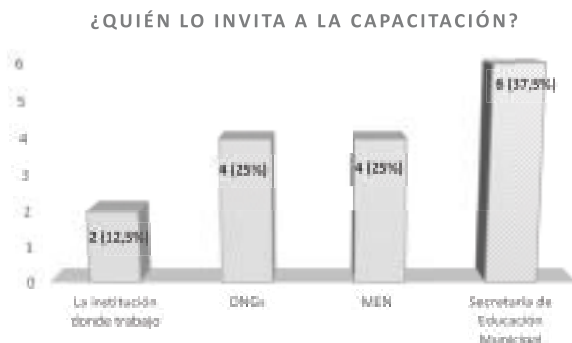


Gráfico 2

Entidad que invita a las capacitaciones

Fuente: Elaboración propia

Es muy importante resaltar que tanto el MEN, en este caso con un 25 % de las respuestas, como las Secretarías de Educación de los diferentes entes territoriales con un 37 % de las respuestas en el municipio encuestado, están tratando de ofrecer procesos de formación a los docentes. Bien sean externos o al interior de las instituciones educativas, para dar lugar a prácticas motivadas por el mismo proceso de capacitación. De otro lado, están las ONG, que generalmente participan con procesos de investigación realizados en convenio con universidades; entre

los docentes encuestados un 25 % dio esta respuesta; y las mismas instituciones educativas, con un 12,5 % de docentes que lo admiten, buscan procesos de capacitación, para responder a las autoevaluaciones que tienen lugar para diseñar los planes de mejoramiento tendientes a conseguir las evaluaciones y certificaciones de calidad.

Sin embargo, se puede observar, que los docentes siguen con las prácticas que les son costumbre: marcador, tablero, voz, libro, libreta y lápiz; asociado a talleres fotocopiados que se desarrollan en clase o en la casa. Es el docente quien propone el tema de estudio, es el docente el que evalúa el aprendizaje y esa evaluación casi siempre es terminal, lo que implica calificar lo recordado por el estudiante. Llegado a este punto, se profundizó con la siguiente pregunta: ¿Pone en práctica los conocimientos adquiridos? Y fueron muy interesante las respuestas.

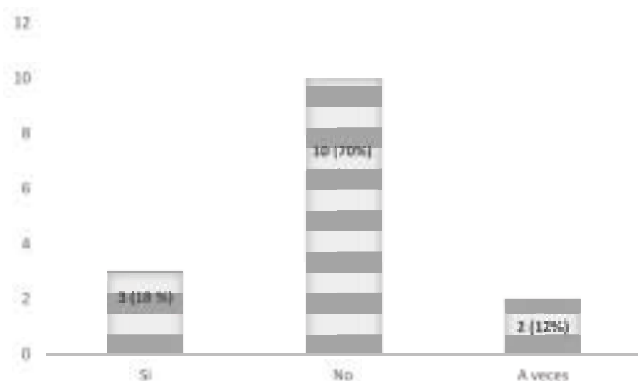


Gráfico 3
Práctica de conocimientos adquiridos
Fuente: Elaboración propia

Solamente un 30 % de los encuestados (Sí 18 %, A veces un 12 %) admitieron que pusieron en práctica la utilización de las TIC en sus procesos de enseñanza. Al 70 % de los docentes, quienes respondieron que No, se les preguntó ¿por qué? Y, el 60 % (6 de ellos) respondieron que les “parece que esos aparatos no son los adecuados para meter en un salón de clases”. El otro 40 %, (4 docentes) reconoció que “implica mucho trabajo y ellos ya tiene todo preparado con talleres y demás necesidades de sus clases, y no creen que utilizar las TIC logre diferencia en los resultados del aprendizaje”. Estas premisas se confirman con lo descrito por la egresada Lila Sarmiento en el planteamiento del problema de su investigación de grado:

Cabe añadir pues que en la escuela predomina la lectura del texto guía y de algunas obras literarias como estrategia para fomentar el proceso lector, pero en muchos casos los estudiantes se muestran apáticos porque las lecturas no son totalmente de su agrado, ya sea por lo extenso del texto, por los temas que aborda, por el formato de presentación o por el tamaño de la letra en la que están escritos.

Lo anterior va a su vez amarrado al hecho de que en la Institución educativa se desconoce, la utilización de las TIC como herramienta pedagógica, a pesar de haber vivido varios procesos de capacitación en el uso de las mismas. Lo cual se puede afirmar, teniendo como fundamento el hecho de que a pesar de poseer una completa sala de

informática y otra de audiovisuales, estas no se emplean en el desarrollo de las clases, para el enriquecimiento de los conocimientos recibidos en todas las áreas del saber, sino que se limita su uso solo a las clases de informática, hecho que dificulta aún más, el desarrollo de los aspectos mencionados con anterioridad”. (Sarmiento 2013)

Las anteriores premisas, dan a entender que, según la opinión de muchos docentes, perciben la utilización de las TIC, como algo negativo, indeseable o más bien perjudicial. Muestra de ello es que algunas de las razones que argumentan son que los “educandos no se esfuerzan por hacer las cosas, porque bajan de Internet la información y la transcriben tal y como la encuentran”, es por esto por lo que muchos educadores les piden a sus estudiantes que consulten solo en libros, enciclopedias, revistas y diccionarios. La tecnología que utilizan normalmente estos pedagogos en su práctica, como se comentó arriba, consiste en marcadores, borrador y pizarrón, su conocimiento de las temáticas, algunos libros, generalmente el texto guía de alguna editorial, y en el caso de literatura, una que otra novela; lo que los convierte en unos educadores totalmente tradicionales, negados a implementar adelantos tecnológicos como computadoras, internet, multimedia, fotografías, diapositivas, documentales, cámaras digitales, películas, video cámaras, y otros de mayor avances tecnológicos en su actividad académica.

Se les preguntó a los docentes ¿por qué no utiliza estos aparatos en sus clases? Su respuesta, impresiona: “los distrae”, “viven pendiente de ese aparato y no prestan atención a las labores de la clase”, “parecen unos autómatas con esos aparatos todo el tiempo con los audífonos puestos”. Es interesante aclarar que, en años anteriores, la respuesta más común era el costo de este tipo de herramientas. Pero en la actualidad, debemos reconocer que los estudiantes los poseen, y que, en los parques, centros comerciales, aún en algunas instituciones educativas existe el Wifi y se tiene acceso a ello, de forma gratuita.

Al preguntarle a los docentes si ellos utilizan en su vida cotidiana las TIC, el 100 % de los encuestados respondió que sí. Tienen celular, usan redes sociales, poseen al menos un PC y en algunos casos tiene además Tablet y portátil. Pero no consideran prudente que sean utilizados en clases.

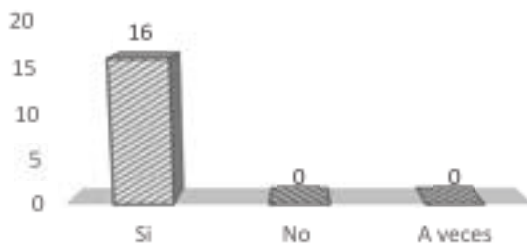


Gráfico 4

Uso de las TIC en la vida cotidiana

Fuente: Elaboración propia

Los docentes tecnofóbicos, desconocen que al integrar la tecnología a sus clases se generan cambios en los

estudiantes a corto, mediano y largo plazo, de manera que el proceso de aprendizaje sea el más beneficiado. Estos recursos pueden concebir actividades de trabajo atractivas e innovadoras, que, sin la existencia de las TIC, sería imposible programar. Sin embargo, es indispensable entender que estos recursos por sí solos no pueden generar un cambio trascendental en la educación. Es el docente quien debe y puede originar ese cambio en sus clases auxiliado por esos recursos, siempre y cuando, los conozca él mismo y sepa qué hacer y cómo hacer e implementar actividades ayudándose de la convergencia tecnológica, que se tiene hoy día, trabajando las TIC como un recurso más para las actividades del salón. El uso del Wifi es muy importante en estos casos, pues resulta una tecnología que permite la interconexión inalámbrica entre dispositivos electrónicos. A esa interconexión se le puede apuntar ya que los dispositivos habilitados con Wifi como computadoras personales, tabletas, teléfonos celulares, reproductores de música, televisores, consolas de videojuegos, entre otros aparatos, pueden conectarse entre sí o con la Internet a través de un punto de acceso para la red inalámbrica.

Es preciso entender que es el docente quien debe regular el trabajo en el aula, es su modelo pedagógico el que utiliza las TIC como mediaciones dentro del proceso. Si un docente desea hacer su labor a tono con lo que

se vive en la actualidad y que lleve a su aprendiz a ser competente en la era del conocimiento, debe utilizar con propiedad estas herramientas y debe modificar su modelo pedagógico.

Hemos de recordar que los modelos pedagógicos derivan de disciplinas como la filosofía, psicología, antropología, sociología, economía, y la misma pedagogía, cada una de ellas o la integración de varias, nos ofrecen variados modelos de enseñanza que permiten atender de manera diferenciada a cada discente, según su formas y estilos de aprendizaje. Para lograrlo el docente debe entender cada modelo pedagógico. Ellos se convierten en guías y conociéndolos se pueden desarrollar y diseñar actividades que entusiasmen al estudiante y se conviertan en pautas para su aprendizaje.

Como se sabe un modelo pedagógico es una representación de un proceso educativo, el cual comporta ideas y conocimientos ordenados de manera sistemática. Existen muchos modelos pedagógicos y como se dijo antes, se puede tomar y usar varios al mismo tiempo, siempre y cuando sean valorados, evaluados y planificadas las estrategias, antes de ser implementados en el currículo y su plan de estudio. Entre los modelos reconocidos hoy día se mencionan algunos, pidiéndole al lector que se actualice para llegar a comprenderlos: Modelo

Pensamiento Inductivo, Modelo Juego de Roles, Modelo de Sensibilización, Modelo de Pedagogía Conceptual, Modelo Aprendizaje Actualizado, Modelo Organizador previo, Modelo Aprendizaje para el Dominio, Modelo Aprendizaje Social, Modelo Aprendizaje Programado, Modelo Jurisprudencial, Modelo Enseñanza no directiva, Modelo Investigación Grupal, Modelo Investigación Científica, Modelo Clase Invertida, Modelo Aprendizaje Colaborativo, Modelo Cognitivista de la Enseñanza, Modelo de Aprendizaje Situado, entre otros.

La buena enseñanza surge de un currículo pensado para un grupo de personas específico, quienes se desempeñarán en un contexto específico; proceso que involucra los modelos y estrategias didácticas, que se plantean a la hora de programar e impartir la información, para que el estudiante desarrolle su conocimiento. Un docente debe empezar por conocer a sus estudiantes, conocer el contexto en el que se mueven y al que van a salir a competir. Partiendo de esas premisas debe programar, diseñar actividades motivantes. Es sabido que cada método de enseñanza debe ir acorde a unas normas y parámetros que se impone desde los Ministerios de Educación de cada país, cada una de las Secretarías de Educación de los entes territoriales, y al final, por las reglas de cada Institución educativa, sin embargo, los

docentes tenemos la posibilidad de darle el toque particular a la planeación de cada clase en particular.

No es ser pesimista, cuando se declara que los docentes en la actualidad no hacen esta labor con la conciencia de atender las necesidades de sus estudiantes. Es preferible decir que las TIC y sus herramientas son dañinas, que los neurocientíficos lo demuestran, que la Neuro pedagogía dice que los aparatos “Smart” destruyen neuronas, que es mejor alejar a los niños y los jóvenes de esos aparatos, al menos en la escuela.

La comunidad educativa de hoy en día no está capacitada como debería ya que las instituciones se limitan en sus procesos de enseñanza, no innovan, ni cambian lo que se viene haciendo. Como dijo Maslow (1971) *“–Si solo tienes un martillo, tiendes a ver todos los problemas como un clavo”*. Entonces le parafraseo: si el maestro utiliza una sola técnica para impartir su enseñanza, le puede suceder como al carpintero que solo tiene un martillo: deberá tratar todo como si fueran clavos. Debido a que, si el profesor solo utiliza el tablero, el marcador, las carteleras y las fotocopias para dictar sus clases, el estudiante nunca manejará Power Point, mucho menos Prezi, Knovio, Emaze, PowToon, Genial.ly, Sway, Canva, Visme, entre otros para realizar Gráficas en sus exposiciones y presentaciones; lo cual le daría mucha compe-

tencia para moverse en la sociedad actual. Por ello, se debe mejorar, y diría actualizar la forma como el docente aborda su clase, puesto que sus estudiantes, se enfrentan a un mundo que va evolucionando y en donde cada día se presentan nuevas cosas y el uso de las tecnologías lo permea todo.

Entonces, nos encontramos con un estudiante que conoce las herramientas, quizá no las use para la labor académica, pero sí está familiarizado con ellas. Las utiliza y en demasía para el gusto de muchos. Es un hecho que el mundo gira en torno a la nueva cultura de las TIC y su convergencia tecnológica, y se debe avanzar para lograr ser competentes en esta sociedad altamente informada e interconectada. Es por ello, que se requieren implementar las nuevas herramientas tecnológicas en cualquier centro educativo ya que ayudan en la labor pedagógica, pero que, de igual forma, brindan la gran posibilidad de ser un distractor en vez de ser un mediador del aprendizaje. Situación que se afronta mediante un uso racional y consciente, un modelo pedagógico ideal para el grupo y el contexto en el que está la Institución educativa.

Sintetizando, cada proceso va sujeto al cambio pero va más que todo agarrado de la mano de aquel que debe buscar el cambio, es por esa razón que los docentes, pero sobre todo el docente del área de Español y Literatura,

deben trabajar y aportar al mejoramiento de sus prácticas pedagógicas, ahondar en el conocimiento serio de su modelo pedagógico, utilizando estrategias acorde con los nuevos usos de las TIC en el aula, reconociendo que hay nuevas formas de comunicarse, nuevos usos del lenguaje, que exige un pensamiento crítico y propositivo y que se desarrolla a partir de un concepto Innovador de maestro que representa las siguientes cualidades: es conocedor de su materia, ávido en aprender, receptivo al cambio, reconoce el saber previo de sus estudiantes y las nuevas formas de comunicación, por lo tanto desarrolla unas estrategias que involucran actividades con TIC entre muchas otras que le son interesantes al discente, dirigiendo al estudiante a crear su propio conocimiento, con ayuda de los otros, a través de juegos, intercambio de ideas, generando necesidades comunicativas reales que se vivencian en la actualidad, ayudándole a discernir entre lo fatuo y lo importante, para desarrollar un ser pensante y productivo ante los cambios en nuestra sociedad.

Esto requiere un conjunto diferente de habilidades de manejo de la clase. Las destrezas del profesor para la educación de hoy deben tener formas de desarrollar estrategias innovadoras y prácticas para utilizar las TIC, buscando mejorar la situación de aprendizaje. Pero, sobre todo, para fomentar la alfabetización tecnológica,

la profundización de conocimientos y la creación de conocimiento. “El aprendizaje profesional del profesor será un componente fundamental de esta mejora educativa, sin embargo, el aprendizaje profesional tiene un impacto solo si se centra en los cambios específicos en la enseñanza” (de Pablos Pons, Bravo, y Ramírez, 2010).

Claro que se puede retomar el inicio de este artículo, los docentes han sido capacitados, y aun así no logran adentrarse en estas formas de enseñanza. Pero pensemos que involucrar las TIC en las labores educativas tiene que ser asumido como un proceso continuo y comprometido en el que los actores del aula se van involucrando poco a poco y van seleccionando y asimilando estrategias que utilicen juegos, dinámicas, blogs, redes sociales, herramientas de edición, bases de datos, cámaras fotoGráficas, audios y de videos, para el registro de lo que acontece. Siempre se debe tener en cuenta que, las TIC como cualquier herramienta de aprendizaje demanda tiempo y esfuerzo para lograr un uso óptimo ya que el solo uso de las TIC en el aula no genera cambios significativos en el desarrollo de competencias de los estudiantes.

Para ello, se hace indispensable que el docente se forme en Competencias TIC, proyecto que forma parte de las iniciativas de la ONU y sus organismos especializados, como la UNESCO, desde donde se promueve la reforma

de la educación y el desarrollo económico sostenible a través de las competencias de los profesores. Este tipo de iniciativas parte de la premisa de que una forma de producir el crecimiento económico de una nación es a través de sus ciudadanos (UNESCO, 2011). El mundo está en un cambio paradigmático en cuanto a los modelos económicos que lo rigen e implican nuevos conocimientos, la aplicación de creatividad e innovaciones permanentes, lo cual lleva al desarrollo de la capacidad humana como fuente de crecimiento económico sostenible. Todos los países deben propender por formar a sus ciudadanos como seres competentes que sean capaces de contribuir al legado cultural y participar en la construcción social.

Entonces, se hace necesario que se genere un ambiente propicio que incorpore en la enseñanza y la utilización de estas herramientas, para conseguir, un trabajo armonioso que perdure a lo largo de toda la vida del hombre. Este es quizás, uno de los principales objetivos que tienen las instituciones educativas cuando deciden incursionar en la apropiación y uso de las tecnologías de información y comunicación en la Educación. Llegar a este objetivo requiere también, la vinculación del profesorado interesado por el avance y desarrollo para aprender y para enseñar en su quehacer pedagógico.

Atendiendo a las consideraciones anteriores, se entiende como un indicador de avance en este sentido, el desarrollar competencias TIC en los profesionales de la enseñanza y en los aprendices. En cuanto a los docentes del área de Español y Literatura, se necesita además comprender enfoques sobre el aprendizaje del lenguaje escrito, metodologías para organizar su enseñanza y capitalizar conocimiento sobre estrategias para identificar los errores constructivos que pueden manifestar sus estudiantes, permitiendo que corrijan, en intercambio evaluativo con sus pares, con quienes debe realizar un intercambio permanente de opiniones e inquietudes mientras desarrolla sus competencias comunicativas, durante el aprendizaje en estas áreas a fin de adecuar la respuesta educativa para facilitar el acceso, participación y éxito en el currículo de la Lengua Escrita.

El aprendizaje del lenguaje escrito y su comprensión como un proceso cognitivo y no meramente curricular le permitirá a docentes y padres identificar la heterogeneidad individual de este aprendizaje fundamental y así hacer posible la movilización de recursos y apoyos pertinentes para el progreso curricular.

CONCLUSIONES

El docente debe estar entonces en la capacidad de analizar las necesidades que presentan los niños, niñas y

jóvenes en su proceso de adquisición y consolidación de la lengua escrita, para su uso eficaz en contextos comunicativos auténticos que además utilice las TIC como herramientas de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación del lenguaje escrito, la generación y adaptación de estrategias y materiales de enseñanza para la disminución de las barreras de aprendizaje y participación en el currículo.

No se tenga pues, temor de utilizar racionalmente las TIC en la enseñanza y el aprendizaje, su utilización moderada en cualquier ámbito de la vida humana es indispensable, y para llegar a un uso competente, la Institución educativa debe propender por su utilización y apropiación en las labores educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- De Pablos Pons, J. P., Bravo, P.C., & Ramírez, T. G. (2010). Factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas. *Revista de Educación*, 352, 23–51. Rescatado de: <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-77957851837&partnerID=t-Z0tx3y1> Consultado en diciembre de 2019.
- Márquez Cueto J. J., & Sánchez Sánchez Y. Y. El cortometraje: herramienta didáctica para fortalecer los niveles de oralidad en los estudiantes de 8º Grado. 2014. Universidad del Atlántico (Proyecto de Grado).
- Maslow, A.H. (1971). *The farther reaches of human nature*, Viking Press, Nueva York.

- Sarmiento Ortega, L. P. (2013). La Prensa como herramienta para el desarrollo de la Lectura Crítica en el aula. Universidad del Atlántico (Proyecto de Grado).
- UNESCO. (2009). Normas UNESCO sobre Competencias en TIC para Docentes. Retrieved from <http://www.oei.es/tic/normas-tic-modulos-competencias.pdf> Consultado en diciembre de 2019).
- UNESCO. (2011). UNESCO ICT Competency framework for teacher. Paris, Francia.
- UNESCO. (2012). Formación docente y las tecnologías de la información y la comunicación. Santiago de Chile, Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- UNESCO. (2013). Uso de TIC en educación en América Latina y el Caribe. Análisis regional de la integración de las TIC en la educación y de la aptitud digital (e-readiness). (UNESCO, Ed.). Québec, Canadá.
- UNESCO, IIPE, & OEI. (2014). Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2014. Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. (UNESCO, Ed.). Buenos Aires.

TEXTOS INSTRUCTIVOS: PASOS HACIA LA LOA, MINI-ÓLEOS.

María Eugenia Herazo Pineda

RESUMEN

El proyecto pedagógico, Las Prácticas de la Enseñanza de la Lengua en Torno a la Preservación de la Identidad Cultural, se ha consolidado con el objetivo de potenciar en los estudiantes el desarrollo de la competencia comunicativa. Para ello, se generan situaciones de aprendizaje donde ellos actúan como sujeto reflexivo, innovador, crítico, apropiándose de los conocimientos y transformándolos a partir de lo que experimenta. Como una fase de este, se desarrolló durante el año 2016 la estrategia: *Textos instructivos, pasos hacia la loa: mini-óleos*.

La experiencia se ejecutó a partir de una secuencia didáctica que se resume metodológicamente en las siguientes etapas: A) Se determina el proyecto y se da a conocer el propósito, B) Se orienta hacia una conceptualización y fundamentación teórica a través de previa consulta por parte de los estudiantes y se confronta C) Se fomenta la lectura de textos instructivos orientando un análisis comprensivo y el reconocimiento de

su estructura, D) Se parte de la lectura interpretativa, proceso, elementos y tendencias pictóricas de diversas épocas y la técnica para pintar óleos en miniaturas. Con el apoyo de los padres de familia se realiza la pintura de un mini-óleo de la Loa, E) Se procede a la producción escrita de un texto instructivo que oriente al lector en cómo realizar un óleo en miniatura, F) Se realiza la exposición de textos instructivos y mini-óleos de la Loa en la X Feria Pedagógica Municipal. Estos momentos permitieron a los estudiantes potenciar la comprensión y producción de textos instructivos. Del mismo modo, impulsar la creatividad, el arte y la pintura con el propósito de fortalecer su competencia escritora.

Palabras clave: loa, textos instructivos, mini-óleos.

ABSTRACT

The pedagogical project, The Practices of Teaching the Language Around the Preservation of Cultural Identity, has been consolidated with the aim of promoting in students the development of communicative competence. For this, learning situations are generated where the student acts as a reflective, innovative, critical subject, appropriating the knowledge and transforming it from what he experiences. As a phase of this, the strategy was developed during the year 2016: Instructional texts, steps towards the loa: mini-oils.

The experience was carried out from a didactic sequence that is summarized methodologically in the following stages: A) The project is determined and the

purpose is made known, B) It is oriented towards a conceptualization and theoretical foundation through prior consultation by the students and is confronted, C) The reading of instructional texts is encouraged by guiding a comprehensive analysis and recognition of its structure, D) It starts from the interpretive reading, process, elements and pictorial trends of different times and the technique to paint oils in miniatures. With the support of the parents, a mini oil painting of the Loa is made, E) We proceed to the written production of an instructive text that guides the reader in how to make a miniature oil, F) The exposition of instructional texts and mini-oils of La Loa is held at the X Municipal Pedagogical Fair. These moments allowed students to enhance the understanding and production of instructional texts. Similarly, boost creativity, art and painting in order to strengthen their writing competence.

Keywords: loa, instructional texts, mini-oils.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, al igual que en épocas antiguas, fortalecer las competencias del lenguaje constituye una prioridad en el desarrollo intelectual del ser humano. Buen ejemplo de ello es la frase de Sir. Francis Bacon, escritor y filósofo del siglo XVII: “La lectura hace al hombre completo; la conversación lo hace ágil, el escribir lo hace preciso”.

A partir del análisis de la realidad de los estudiantes de 10° de la Institución Educativa Julio Pantoja Maldonado ubicada en el municipio de Baranoa (Atlántico) se planteó la necesidad de fortalecer la producción escrita de textos instructivos; puesto que evidenciaban dificultades para comprenderlos y producirlos. A esto se añade que son de uso cotidiano y fundamental en la vida. De tal manera, que trabajarlos contribuye a dar respuesta a la pregunta problema: ¿Cómo fortalecer las competencias del lenguaje integradas con la obra Loa de los Santos Reyes Magos, en los estudiantes, de tal manera que las empleen en sus prácticas sociales, culturales y en diferentes situaciones comunicativas para lograr aprendizajes significativos?

DESARROLLO

Formar en habilidades lingüístico-comunicativas constituye un fin primordial de una tarea educativa con visión humanitaria y competitiva. Desde este enfoque el proyecto pedagógico “Las Prácticas de la Enseñanza de la Lengua en Torno a la Preservación de la Identidad Cultural” ha apuntado no solo al fortalecimiento comunicativo y cultural; sino también orienta el caminar de los estudiantes por los aprendizajes para el emprendimiento, la vida laboral, social y personal.

El trabajo de comprensión e interpretación al igual que el de producción textual no han actuado como entes independientes; sino complementarios y necesarios para la formación de lectores y escritores competentes. El proyecto ha logrado orientar a los estudiantes en la producción escrita de resúmenes, relatorías, reseñas, textos descriptivos, poemas, folletos (repartidos en la población durante la festividad de la Epifanía), producción de afiches de la Loa, un boletín informativo llamado: “Los Escribas de la Loa”, un libro de historietas titulado: *La Magia de una Tradición, el Encanto de una Sublime Adoración* entre otros.

La metodología comprende la pedagogía por proyectos entendida por Jurado (2014) “como un proceso en el que las interacciones están mediadas por un problema o un centro de interés que empuja hacia la conjetura, es decir, hacia hipótesis interpretativas que presuponen actitudes hacia la indagación y la pregunta que desemboca en múltiples preguntas”. Igualmente, los géneros discursivos juegan un papel relevante en el modelo de enseñanza de la composición escrita conocido como secuencia didáctica (en adelante SD) propuesto por Camps (2003) la cual es una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales que se organizan para alcanzar algún aprendizaje. La SD se inscribe en el marco de la metodología del trabajo por proyectos y se articula en

torno a la composición de un género discursivo determinado, tarea que requiere ciertos aprendizajes relacionados con las características del género en cuestión y las prácticas de lectura y escritura que son significativas en los diversos ámbitos sociales.

Se ha tenido en cuenta el Modelo Pedagógico Socio-crítico del proyecto educativo institucional (PEI), el cual está orientado hacia una filosofía humanista, el educando es el centro, asumido como persona especial, singular, irrepetible y multicultural, un ser que busca su identidad histórico-cultural. Todo esto con miras a cumplir el propósito comunicativo de producir diversidad de textos escritos que evidencien el conocimiento que han alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual, tomando como pretexto la obra *Loa de los Santos Reyes Magos*. Es importante que los estudiantes lean para escribir y escriban para expresar su pensamiento, transformando así una acción en una actividad con significado en el cual ponen en práctica los conocimientos y se interactúa con los elementos culturales que hacen parte de su identidad.

De allí que se apuntara a la producción de textos instructivos de mini-óleos de la *Loa de los Santos Reyes Magos*, desde el eje referido a los procesos de construcción

de sistemas de significación en donde se plantea la necesidad de orientar la producción de diferentes tipos de textos.

En este sentido, la escuela debe ocuparse de trabajar sistemáticamente las habilidades para comprender y producir diferentes tipos de textos, tanto orales como escritos, con sus características particulares: texto descriptivo, argumentativo, narrativo, periodístico, poético, etcétera; y sus usos en situaciones de comunicación y significación. (MEN, 1998, Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. p.55)

Es necesario tener en cuenta que las tipologías textuales siguen siendo objeto de estudio por lo cual es válido ampliar su análisis permitiendo que los estudiantes no solo tengan en cuenta el texto narrativo, argumentativo y descriptivo que han tenido mayor espacio en las aulas; sino brindar las herramientas necesarias para que el estudiante pueda explorar cualquier tipo de texto.

A finales de los años setenta nace el interés en el campo de la didáctica por los trabajos sobre tipologías textuales procedentes de la lingüística del texto. El lingüista Werlich (1979) es uno de los precursores en cuanto a su clasificación, distinguiendo cinco: Narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo e instructivo, este último fue la base de la presente experiencia de enseñanza y

aprendizaje. Así que plantea que su objetivo es enseñar al receptor para regular o planificar su comportamiento en el futuro, es decir, ayuda al destinatario dirigiendo, enseñando, ordenando, o aconsejando realizar determinadas acciones. Cabe agregar que Adams (1992) establece que no existe una clasificación; sino que más bien se trata de formas prototípicas que se mezclan entre sí y que lo fundamental es la estructura típica que adoptan las secuencias al interior del texto. Acorde con la anterior afirmación se logra evidenciar en los análisis de estructura del texto instructivo que este es una mezcla entre lo explicativo y lo descriptivo.

Para la conceptualización del texto instructivo se tomó como referencia a Lomas (2016) quien lo define como:

Los textos instructivos son aquellos que proporcionan al oyente o al lector una serie de informaciones y de orientaciones concretas con el fin de que realice con éxito una determinada tarea. Desde las instrucciones para usar un microondas hasta las orientaciones de una receta de cocina, los textos instructivos se caracterizan por el uso de la exhortación y de las formas impersonales del verbo, así como por ejemplo de un lenguaje claro, preciso y ordenado de forma coherente a través de diferentes conectores discursivos. (p.9)

La población objeto de estudio donde se implementó la estrategia comprende estudiantes entre los 15 y 20 años del grado décimo de nivel socioeconómico 1 y 2 para los cuales la escuela constituye un pilar fundamental en su formación escritora. La experiencia, además, contó con las fases de planeación, ejecución y evaluación en donde estudiantes y docentes intervienen para lograr el objetivo propuesto.

Secuencia didáctica (SD) para la escritura De un texto instructivo.

Mini-óleo de una escena de la Loa de los Santos Reyes Magos.

El desarrollo metodológico de la actividad se efectuó teniendo en cuenta ciertas etapas que configuran una secuencia didáctica para la escritura de textos instructivos, las cuales se describen a continuación.

- A) El Propósito de la enseñanza y del aprendizaje consiste en leer y escribir textos instructivos para fortalecer las competencias del lenguaje integradas con la obra *Loa de los Santos Reyes Magos*, para que las empleen en sus prácticas sociales, culturales y en diferentes situaciones comunicativas para lograr aprendizajes significativos. Además, ejerzan la ciudadanía, conociendo, valorando, protegiendo y divulgando su máxima tradición cultural a partir de los mini-óleos

para exponerlos en la X Feria Pedagógica Municipal organizada por la Escuela Normal Superior Santa Ana.

Se parte de modelos por ello, leen una tarjeta de indicaciones de seguridad para vuelos de AVIANCA (A320), cuyas instrucciones, en el contexto real, se hacen por parte de la tripulación (Personal de servicio: Azafatas y piloto) de manera oral, en dos idiomas, Español e Inglés; de igual forma, visual en las tabletas digitales y a través de una tarjeta física; las cuales se encuentran en el espaldar y el bolsillo trasero de cada silla del avión.

Los estudiantes identifican título, subtítulos y visualizan su traducción en inglés explicando su importancia como segunda lengua para ofrecer una comunicación con extranjeros. Asimismo; observan las imágenes y explican su significado debido a la ausencia de palabras que complementen las Gráficas; ya que este se trata de un texto discontinuo.

Se interrogó acerca de ¿Qué dificultades encontraron al leer este texto? ¿Y si lograron comprender qué representa cada una de las Gráficas? Los estudiantes respondieron que comprendieron la mayoría de las imágenes; a pesar que no todos han tenido la experiencia de viajar en avión. Esta actividad fue de gran ayuda; debido a que tomaron conciencia acerca

de la necesidad de saber leer y comprender textos instructivos y su importancia en la vida actual. Después de su participación oral escribieron la interpretación del texto discontinuo que se les había entregado.

- B) Conversatorio orientado por la maestra para una conceptualización y fundamentación de los textos instructivos. Se desarrolla la explicación de los textos instructivos partiendo de preconcepciones, se realiza una lluvia de ideas acerca del concepto de este tipo de textos, ellos responden que estos brindan orientaciones para realizar una acción, ofrecen explicaciones al lector y deben ser muy específicos. A partir de las respuestas se profundizaron los conceptos, la estructura y diferentes formas de organización que pueden usar y los elementos que lo componen.
- C) Se fomenta la lectura de textos instructivos orientando un análisis comprensivo y reconociendo la estructura. En esta etapa se orientó en clase, la lectura de textos instructivos a partir de recetas de cocina tomadas de Internet o de libros de gastronomía. En grupos trajeron al aula recetas de jugos naturales y las explicaron oralmente a sus compañeros y a la maestra y disfrutaron todos el compartir. Otro texto que se trabajó fue Cómo enviar un mensaje por whatsApp tomado de Lomas (2016). Se organizaron tres momentos en

el proceso lector teniendo en cuenta a Solé (1997):
Antes de leer, durante la lectura y después de leer.

Antes de la Lectura: Se generó un diálogo acerca del WhatsApp, los estudiantes expresan que era una aplicación que había revolucionado la mensajería instantánea y que se utiliza en la actualidad.

Durante la lectura: Leen de manera global e infieren el tema. Inmediatamente leen con mayor detalle. Se inicia la lectura del título, ellos empiezan a inferir: ¿Qué información les va a brindar el texto? y ¿A qué tipo de lector va dirigido?, manifestando de manera oral cuáles son los pasos para que una persona que no sepa enviar un mensaje por este medio pueda realizar la acción con éxito. Se leyó el texto de manera general para identificar la superestructura, así tuvieron la oportunidad de reconocer que primero tenía un título, seguidamente, una lista de materiales necesarios, después aparecen las ideas distribuidas en párrafos organizados por una secuencia numérica, y al final tenía un aviso y debajo su autor. Luego iniciaron la lectura de la primera instrucción, en la que notaron que el autor era muy específico ya que menciona como elementos necesarios un teléfono móvil, internet y dedos. Luego, leyeron los demás párrafos que estaban organizados por números concluyendo que eran indicaciones que llevaban un orden lógico, identificaron

que el autor realizaba aclaraciones que permiten ampliar la información como por ejemplo “coja el teléfono con la mano (con cuidado que no se le caiga)”.

Después de la lectura: En este momento se evaluó el texto, los estudiantes manifestaron que después de leer el texto una persona puede estar en la capacidad de enviar un mensaje por WhatsApp, explicaron cuáles son las condiciones que le permiten a un texto instructivo cumplir su propósito: Predominaba la función conativa o apelativa del lenguaje, ya que su finalidad es regular la conducta futura del destinatario, uso de formas verbales en imperativo, uso de la segunda persona, léxico preciso y abundancia de tecnicismos, oraciones ordenadas y no muy largas, uso de recursos tipográficos como títulos, sangrías, en este caso no emplearon íconos, gráficos, ni ilustraciones. A algunos estudiantes el texto leído no los satisfizo completamente y propusieron redactar su propia versión, así que todos escribieron con mucho agrado cómo enviar un mensaje por WhatsApp.

D) En esta etapa se parte de la lectura interpretativa de pinturas, leen la “Lección de Anatomía del Doctor Tulp” cuyo autor es Rembrandt. También, la pintura “El grito” de Eduard Munch, en este caso se hizo análisis de la pintura expresionista. Los estudiantes observan y responden: ¿Por qué se dice que Lección de Anatomía

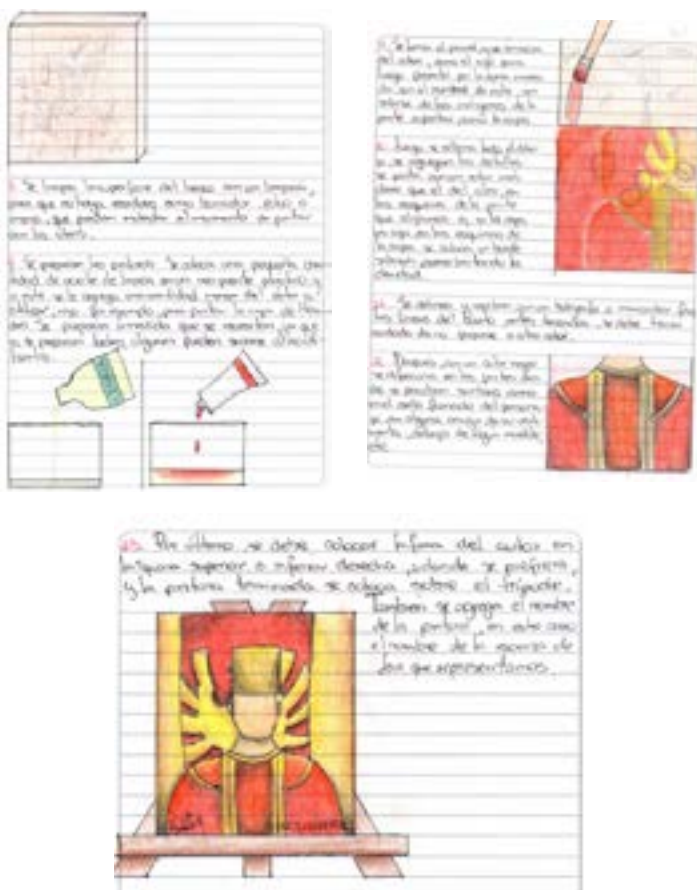
es un retrato? ¿Hacia qué lado aparecen las figuras? ¿Qué figuras y objetos se destacan? ¿Qué situación está representada en el cuadro? ¿Qué efecto produce el contraste entre luz y sombra? ¿Qué importancia tiene saber mirar un cuadro? ¿Qué estados anímicos transmite “El Grito”? ¿Cómo son los colores, qué ritmo define el paisaje y la sensación que transmite la figura humana? ¿Los conocimientos sobre el arte pictórico contribuyen al desarrollo de la creatividad? Se comprende el concepto de pintura; al igual que todas las artes se reconoce el pintar como un proceso, este incluye bocetos, preparación de la superficie sobre la que se va a pintar, dibujo, modelado para dar volumen a los cuerpos mediante sombras, aplicación de color; ya sea luz o colores cálidos y fríos; se estudia, al mismo tiempo, las tendencias pictóricas de diversas épocas. Al finalizar esta fase los estudiantes realizaron un mapa conceptual después de debatir las ideas en grupo y plantearon conclusiones generales. La técnica para pintar óleos en miniaturas se pudo llevar a cabo con el apoyo de los padres de familia. Esto constituyó la base para que los estudiantes realizaran un mini-óleo de la Loa. Se les solicitó que seleccionaran una escena de la Loa, la que más les gustara, colocaron un título corto a esa escena, escogieron los materiales y técnicas a utilizar. Su trabajo fue el resultado del tiempo destinado a Cátedra Loa, un espacio dentro

de la asignatura de Lengua Castellana, la cual trabaja conceptos relacionados con el patrimonio, historia, arte, leyes y publicaciones que brindan bases teóricas y prácticas para la comprensión de la Loa como fuente de cultura.

- E) Se procede a la producción de un texto instructivo que oriente al lector en cómo realizar un mini-óleo. Teniendo en cuenta que cada estudiante escogió una escena distinta para la elaboración del mini-óleo de la Loa, fue necesaria la realización de un texto instructivo que dé cuenta de su proceso de elaboración. A la luz de Cassany (1992) para orientar la producción escrita se tuvo en cuenta que la escritura es un proceso que incluye varias etapas:

Planeación del texto: Para ello definieron el propósito del texto: Enseñar al lector de qué manera se realizó el mini-óleo de la Loa para que también lo haga. Escoger cuál sería la lista de materiales que debía contener, entre los más usados fueron: Madera, lienzo, óleo, pinceles, engrapadora, grapas, regla, tijeras, lápiz, pintura blanca entre otros. Luego seleccionar la estructura, sí estaría organizada por letras, números y las imágenes que acompañarían el texto.

Redacción del texto: Los estudiantes realizaron una redacción del texto durante la clase para presentarla



F) Se realiza la exposición de la estrategia mini-óleos de la Loa. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de exponer y compartir en la X Feria Pedagógica Municipal con otras comunidades educativas de Baranoa, de la Región, autoridades municipales, habitantes del municipio el proceso de realización del mini-óleo de

la Loa, evidenciar la producción escrita. Los chicos manifestaron sentirse felices de que su trabajo pueda ser apreciado por otros: muchas personas ilustres del municipio, estudiantes, padres de familia y docentes se acercaron a la mesa de exposición para saber de su trabajo, evaluarlos en el registro de evaluaciones externas y felicitarlos.



- G) El desarrollo de esta estrategia permitió que los estudiantes fortalecieran el proceso de escritura de textos instructivos sintiéndose capaces de aplicar sus conocimientos en la vida diaria. Es importante resaltar los aprendizajes significativos que pueden obtener los estudiantes cuando se trabajan los diferentes tipos de textos. En este caso establecer un propósito comunicativo y acercarlos a su cultura, se convierte en una acción con importancia y significado no solo para los estudiantes; sino para la comunidad en general.

CONCLUSIÓN

En conclusión, se puede afirmar que el trabajo de investigación es una tarea constante y cada vez que se interviene una realidad se generan nuevos aprendizajes. En esta oportunidad se calificó la escritura en estudiantes de 10° a partir de textos instructivos de mini-óleos de la Loa de los Santos Reyes Magos. Los estudiantes son el centro del proyecto, asimismo el eje generador a partir del cual se logra fortalecer la cultura desde sus hogares y hacia diferentes comunidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Recit, description, argumentation, Explication et dialogue*, Paris: Nathan.
- Camps, A. (Comp.) (2003) .*Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Grao.
- Cassany, D. (1992). *Describir el Escribir*. Barcelona: Paidós.
- Jurado, F. (noviembre, 2014) *La Pedagogía por Proyectos vs. la Pedagogía según Programas Estandarizados*. *Ruta Maestra*. 09, 18-24.
- Lomas, C. (2016). *Pido la Palabra*, Bogotá- Colombia: Santillana.
- Lomas, C. (1999). *Cómo Enseñar a hacer cosas con palabras: Teoría y Práctica de la Educación Lingüística*. Madrid: Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. MEN: Bogotá.
- Solé, I. (1997). *Estrategias de Lectura*. Barcelona, España: Graó.

Tarjeta de indicaciones de seguridad para vuelos de AVIANCA.

Mayo 16, 2013.

Tovar, Á. (1994) Lengua Viva. Castellano y Literatura. EBS. 11°.

Bogotá, D.C. Colombia: Libros y Libres.

Werlich, E. (1979) Typologie der Texte. Heidelberg: Quelle & Meyer.



CURRÍCULO Y LENGUAJE: UNA VÍA DE REFLEXIÓN EPISTEMOLÓGICA PARA ARTICULAR SABERES INTERCULTURALES

Mg. Rocío Varela Arregocés

...educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, en que hay cosas (símbolos, técnicas, valores, memorias, hechos...) que pueden ser sabidos y que merecen serlo, en que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento.

Fernado Savater

RESUMEN

La necesidad de fortalecer nexos entre el sujeto y su cultura ha llevado a organismos internacionales y nacionales a establecer normativas sobre la protección y divulgación de las manifestaciones que integran el patrimonio cultural de las comunidades, generando en los Estados el compromiso de establecer políticas para la salvaguarda y fortalecimiento de la identidad. Así aparece la educación como un eje transversal que permite el acercamiento y sensibilización de las comunidades hacia sus manifestaciones, dando fuerza y espacio al

trabajo pedagógico relacionado con la educación patrimonial. En Colombia, el Estado ha establecido políticas culturales (2008) para la salvaguarda de su patrimonio cultural –*línea Formación y divulgación del PCI*– dirigida a los ciudadanos y a los niveles de preescolar y básica primaria, la que permite desarrollar propuestas curriculares transversales de educación patrimonial. En este contexto es válido examinar cómo los referentes curriculares de los niveles educativos de básica y media, y en particular de lenguaje, responden a la línea planteada desde las políticas culturales, indagando por formas de articulación y los roles que cumplen el currículo, la escuela y el maestro de lenguaje en la educación patrimonial.

Palabras clave: políticas públicas, educación patrimonial, referentes curriculares.

ABSTRACT

The need to strengthen links between the subject and their culture has led international and national organizations to establish regulations on the protection and dissemination of the manifestations that make up the cultural heritage of the communities, generating in the States the commitment to establish policies for safeguarding and strengthening of identity. Thus, education appears as a transversal axis that allows communities to become closer and more aware of its manifestations, giving strength and space to pedagogical work related to heritage education. In Colombia, the State has established cultural policies (2008) for the

safeguarding of its cultural heritage –Training and outreach line of the PCI– aimed at citizens and at the preschool and basic primary levels, which allows developing cross-curricular proposals for heritage education . In this context, it is valid to examine how the curricular references of the elementary and middle school levels, and in particular of language, respond to the line outlined from the cultural policies, inquiring for forms of articulation and the roles that the curriculum, the school play and the language teacher in heritage education.

Key words: public policies, heritage education, curricular references.

INTRODUCCIÓN

La necesidad de fortalecer los nexos entre los sujetos y su cultura ha llevado a que se establezcan desde organismos internacionales y nacionales normativas que orientan sobre la protección y divulgaciones de las manifestaciones que forman parte del patrimonio cultural de las comunidades. La UNESCO, por ejemplo, ha promulgado tres declaratorias concernientes al patrimonio cultural, la primera de ellas en 1972 para preservar el patrimonio mundial cultural y natural tangible; la segunda en el 2003 relacionada con la protección del patrimonio intangible y la tercera en el año 2005 para promocionar y proteger la diversidad de las expresiones culturales. En estas

declaratorias los Estados miembros se comprometen a establecer políticas para salvaguardar su patrimonio cultural, entendiendo la necesidad de que las comunidades lo conozcan, valoren y apropien, como mecanismo de salvaguarda y fortalecimiento de la identidad.

Tanto en los documentos generados desde la UNESCO como en las políticas creadas en los países miembros relacionadas con el patrimonio cultural se involucran planes, programas y proyectos en los que aparece la educación como un eje transversal que permite el acercamiento y sensibilización de las comunidades hacia sus manifestaciones, lo que demuestra la importancia dada al rol de la educación como puerta de acceso y fortalecimiento de los vínculos de los sujetos con la cultura.

En el caso de la declaratoria de 1972 aparece el rol de la educación en la protección de los patrimonios; por su parte, en la declaratoria de 2003 se establecen claramente funciones asociadas a la educación formal, no formal e informal del patrimonio y en el 2005 la declaratoria ya identifica con mayor claridad la importancia de la educación para garantizar el conocimiento y la valoración de las manifestaciones culturales.

Y aunque los retos y problemas educativos no se solucionan a punta de normas, la aparición y adopción

de estas declaratorias han dado más fuerza al trabajo pedagógico relacionado con la educación patrimonial (EP), ganando un mayor espacio sobre el que se reconocía en las décadas anteriores centrado en el patrimonio representado principalmente en edificaciones, hechos de valor histórico y obras de arte.

Según Parreiras Horta y otros, (1999) la educación patrimonial:

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural.

O conhecimento crítico e a apropriação consciente pelas comunidades do seu Patrimônio são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania (p.4).

Desde la educación patrimonial se reconoce a los sujetos como imprescindibles para contribuir a la divulgación y apropiación de los saberes culturales que constituyen el patrimonio, en la medida en que son el punto de articulación: crean el patrimonio cultural, lo apropian y a su vez, buscan formas para su divulgación, pervivencia y dinamización en las comunidades. Así los seres humanos recrean y explican su realidad a partir del patrimonio y le dan sentido a su existencia como sujetos sociales y culturales.

Las políticas públicas del orden nacional e internacional promueven una educación que nos acerque más hacia la cultura y a los saberes que subyacen en los patrimonios culturales. En la Figura 1 se representa a las instituciones educativas como espacios en donde los sujetos culturales conviven de forma natural y pueden aprender o entender los elementos que ayudan a fortalecer su cultura, hacerlos conscientes de su existencia e importancia en sus visiones de mundo. Estas orientan una formación integral que incluye dentro de sus objetivos el fortalecimiento de la identidad, el arraigo y estrechamiento de los sujetos con sus raíces culturales. Desde allí se genera una intersección entre educación patrimonial, Institución educativa y políticas públicas.



Gráfico 1

Intersección entre educación patrimonial, instituciones educativas y políticas públicas

Fuente: elaboración propia.

El fortalecimiento de la identidad cultural es un objetivo de la condición humana. De ahí la importancia de la educación patrimonial para ayudar con este compromiso. Sobre este aspecto Freire (1999) señala que “la identidad de los sujetos tiene que ver con las cuestiones fundamentales del plan de estudios, tanto el oculto como el explícito, y obviamente con cuestiones de enseñanza y aprendizaje” (p.13), y continúa este autor señalando que:

En el fondo, mujeres y hombres nos hacemos seres especiales y singulares. A lo largo de una larga historia conseguimos desplazar de la especie el punto de decisión

de mucho de lo que somos y de lo que hacemos individualmente para nosotros mismos, si bien dentro del engranaje social sin el cual tampoco seríamos lo que estamos siendo. En el fondo, no somos sólo lo que heredamos ni únicamente lo que adquirimos, sino la relación dinámica y procesal de lo que heredamos y lo que adquirimos.

Para responder a estos lineamientos internacionales, en el caso colombiano, el Estado ha establecido políticas culturales (2008) para la salvaguarda de su patrimonio cultural que, en lo educativo, incluye la línea *Formación y divulgación del PCI* dirigida a los ciudadanos en general y los niveles educativos de preescolar y básica primaria, proponiendo dos estrategias: la formación de formadores desde las instituciones formadoras de maestros y el aprendizaje de saberes tradicionales, artes y oficios a través de instituciones técnicas. En este contexto se le da a la educación un nuevo rol como dinamizadora de la valoración y divulgación del patrimonio cultural de las comunidades y a las instituciones educativas de básica primaria la tarea de integrar en sus currículos la educación patrimonial, generando herramientas pedagógicas y didácticas y referentes conceptuales para desarrollarla. Esto es integrarla al currículo sin que necesariamente se creen asignaturas específicas de educación

patrimonial, desde la integración se deben trabajar tres grandes competencias: conocer, valorar y proteger el patrimonio cultural, entendiendo según Ahumada, Torres y Varela (2013) por

Conocer el dar cuenta de los procesos involucrados con el reconocimiento de las expresiones culturales; por Valorar los procesos de reflexión sobre el estado de las expresiones culturales y la formulación de juicios de valor sobre las mismas y por Proteger la toma de conciencia por parte de los sujetos de su responsabilidad en el futuro de las expresiones culturales y formulación de propuestas para su salvaguardia. (p.137)

Tradicionalmente, las áreas de Ciencias Sociales y artes abordan temáticas y procesos asociados a la cultura y la identidad de los sujetos en formación, sin embargo, resulta oportuno examinar si desde las políticas públicas en lenguaje se puede desarrollar la educación patrimonial, dado que los saberes culturales se manifiestan a través del lenguaje y de la lengua, constituyendo sistemas de significación que integran visiones de mundo, imaginarios y prácticas culturales de las comunidades, rompiendo con la visión tradicional en la que solo pueden abordar la educación relacionada con el patrimonio cultural estas dos áreas.

La apuesta por la cultura y el patrimonio desde el área de lenguaje:

Para el área de lenguaje el Estado colombiano ha publicado cuatro referentes: Lineamientos curriculares (MEN 1998), Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (MEN 2006), Derechos Básicos de aprendizaje (MEN 2016) y Mallas de aprendizaje (MEN 2017). Estos documentos en conjunto brindan un soporte epistemológico relacionado con los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área, así mismo aportan orientaciones para realizar la planeación del quehacer en el aula y apoyan la implementación de propuestas pedagógicas transformadoras que incluyen recursos, procesos de evaluación formativa y el desarrollo de competencias ciudadanas.

De manera general estas políticas abordan temáticas culturales que permiten desarrollar propuestas curriculares transversales de educación patrimonial, infiriendo rutas de enseñanza para apropiar a los estudiantes de su cultura. Por lo que es válido preguntar ¿Cómo responden los referentes curriculares del área de lenguaje a la línea planteada desde las políticas culturales? ¿Cómo articular las políticas culturales y los referentes de lenguaje en torno a la apropiación y dinamización de saberes ancestrales y populares? ¿En qué medida es coherente dicha

articulación? ¿Qué rol juegan el currículo, la escuela y el maestro de lenguaje en la educación patrimonial?

Sobre la educación patrimonial Varela (2013, p.5) señala que es un:

ámbito de intervención pedagógica [que tiene] grandes implicaciones para la escuela: la primera es que por su complejidad no puede abordarse desde una mirada disciplinar, porque involucra diversas disciplinas dado el eje central de su objeto de conocimiento: la valoración del patrimonio cultural tanto tangible como intangible; cuyas particularidades hacen que deban asumirse de manera diferente en el aula, lo que jalona a su vez, la segunda implicación: la necesidad de generar didácticas propias que respondan al tipo de patrimonio a abordar, además a las características del contexto sociocultural y de los sujetos con los cuales se desarrolla el proceso educativo, y que permitan también, desarrollar procesos de conocimiento, valoración, protección, dinamización y difusión de este patrimonio.

Estos lineamientos promueven el intercambio de experiencias en el contexto de los Proyectos Educativos Institucionales involucrando las experiencias de las escuelas y sus docentes a través de la formación e investigación. La idea principal es que las apreciaciones allí planteadas sirvan de apoyo a los docentes en sus defini-

ciones referentes al desarrollo curricular, dentro de los Proyectos Educativos Institucionales.

La base conceptual de los lineamientos curriculares en Lengua Castellana (MEN 1998), se sustenta en planteamientos sobre desarrollo curricular, conceptos de la lingüística del texto, psicología cognitiva, pragmática, semiótica y sociología del lenguaje entre otros y parten de reconocer a los miembros de la comunidad, como sujetos activos, portadores de saberes culturales y, aunque no fueron creados con la intencionalidad de fortalecer el patrimonio cultural, al revisarlos con fines metodológicos se encuentran elementos que trabajados de manera articulada por los maestros, permitirían abordar esta temática, lo cual se reafirma desde lo planteado por Holliday cuando señala que:

Un niño que aprende el lenguaje aprende al mismo tiempo otras cosas mediante el lenguaje, formándose una imagen de la realidad que está a su alrededor y en su interior; durante este proceso, que también es un proceso social, la construcción de la realidad es inseparable de la construcción del sistema semántico en que se halla codificada la realidad. En ese sentido, el lenguaje es un potencial de significado compartido, a la vez tanto una parte como una interpretación subjetiva de la experiencia. (Halliday, 1998: 10)

Por lo tanto, desde los referentes curriculares de lenguaje propuestos por el MEN se puede responder al campo de la educación patrimonial; por ejemplo, los lineamientos curriculares incluyen cinco ejes para desarrollar propuestas curriculares en el aula, desde los cuales se podría abordar la educación patrimonial:

- Procesos de construcción de sistemas de significación
- Procesos de interpretación y producción de textos
- Procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura
- Principios de la interacción y los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación
- Procesos de desarrollo del pensamiento.

Si bien al revisarlos de manera directa el énfasis de estos se centra en el fortalecimiento de las capacidades para hacer de los estudiantes mejores sujetos comunicantes, al ser pensados como mediación se constituyen en un recurso de gran importancia para desarrollar el quehacer pedagógico en el aula en torno al fortalecimiento de la identidad, de los saberes patrimoniales y a su valoración. Con ello se valida además la condición de transversalidad del lenguaje en el currículo y se aprovecha también que se pueden dar por lo menos dos procesos simultáneos en la formación: uno asociado al fortalecimiento o desarrollo

de habilidades comunicativas y el otro, con el fortalecimiento de la identidad cultural desde el acercamiento a saberes culturales.

En los Lineamientos Curriculares del área, también se incluye el proceso de enseñanza y aprendizaje de la literatura, se propende por el desarrollo de la competencia literaria, entendida como el conjunto de saberes asociados a la literatura que posee un sujeto y que le ayudan a darle el valor literario a una obra. Para este caso, se trata del acercamiento desde la literatura a textos propios de la tradición oral tales como versos, retahílas, mitos, leyendas, poemas entre otros que forman parte de los imaginarios culturales en la mayoría de las comunidades, manifestaciones culturales de gran arraigo popular que son transmitidas en forma oral de una generación a otra. Al abordar este tipo de literatura en el aula de lenguaje, se contribuye con el fortalecimiento de la identidad cultural, de la apropiación de saberes con los cuales se recrea la realidad. Sobre el particular, Mario Roberto Morales (2016) señala que:

Las sociedades ágrafas transmitían su herencia cultural acumulada mediante lo que ahora se conoce como tradición oral. Es decir, por medio del relato hablado de sus mitos de origen, sus leyendas edificantes y sus historias ejemplares. Ejerciendo esta transmisión, aquellos grupos

sociales se dotaban de elementos ideológicos que les otorgaban cohesión social interna, legitimación política frente a otros grupos e identidad cultural diferenciada respecto de sus vecinos. La cohesión, la legitimación y la identidad son las tres funciones que cumple la producción cultural de todos los tiempos, ya sea esta oral, escrita, pintada, danzada, esculpida o filmada. En otras palabras, para esto sirve la cultura. Esta es su utilidad práctica. Y con ese fin se produce, aunque no estemos conscientes de ello.

Por su parte los Estándares básicos de competencias en lenguaje (EBC) MEN (2006), parten de los Lineamientos Curriculares; permiten establecer unos referentes conceptuales comunes en todo el sistema educativo colombiano, al expresar una situación deseada en cuanto a lo que se quiere que los estudiantes aprendan en el área de Lenguaje. Sus criterios son claros, públicos y comunes para las evaluaciones externas, al tiempo que permiten monitorear los avances en el tiempo y diseñar estrategias de mejoramiento acordes con las necesidades de una comunidad educativa. Según el Ministerio de Educación, los estándares básicos de competencias se constituyen en una guía para desarrollar las siguientes actividades:

-el diseño del currículo, el plan de estudios, los proyectos escolares e incluso el trabajo de enseñanza en el aula;

-la producción de los textos escolares, materiales y demás apoyos educativos, así como la toma de decisión por parte de instituciones y docentes respecto a cuáles utilizar;

-el diseño de las prácticas evaluativas adelantadas dentro de la Institución; la formulación de programas y proyectos, tanto de la formación inicial del profesorado, como la cualificación de docentes en ejercicio (MEN, 2006, p.11)

Los estándares del área de lengua castellana han sido organizados en grupos de grados correspondientes a los niveles educativos de Básica y Media (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11) a partir de cinco factores:

- Producción textual,
- Comprensión e interpretación textual,
- Literatura, Medios de comunicación,
- Otros sistemas simbólicos,
- Ética de la comunicación.

El factor denominado Literatura supone un abordaje de la perspectiva estética del lenguaje; la ética de la comunicación es un aspecto de carácter transversal que debe abordarse en una relación solidaria con los otros cuatro factores; a su vez, la gramática y el desarrollo cognitivo subyacente aparecen de forma implícita en todos los factores.

Desde estos estándares se orienta la formación del lenguaje a partir de tres campos fundamentales: la pedagogía de la lengua castellana, la pedagogía de la literatura y una pedagogía de otros sistemas simbólicos, organización que recoge de manera holística los ejes propuestos en los Lineamientos y se fomenta el enfoque interdisciplinario y autónomo. Este último enfoque, en alianza con los tres campos mencionados y el de la educación patrimonial se pueden aprovechar para agregar el fortalecimiento de la identidad como tema emergente y transversal tanto en el desarrollo curricular como en las actividades a proponer en el aula.

Un ejemplo de lo anterior aparece en el Gráfico 2 en el que se retoman un factor, un enunciado y un subproceso de los estándares para cuarto y quinto grado de Educación Básica:

Como se observa, existen elementos de convergencia que facilitan el trabajo de manera interdisciplinar, articulando factores, enunciados y subprocesos, pero también recursos didácticos, estrategias de enseñanza aprendizaje y actividades de evaluación. Esta articulación permite al docente dinamizar el micro currículo involucrando diferentes campos de conocimiento y al tiempo responder a metas de formación. Por su

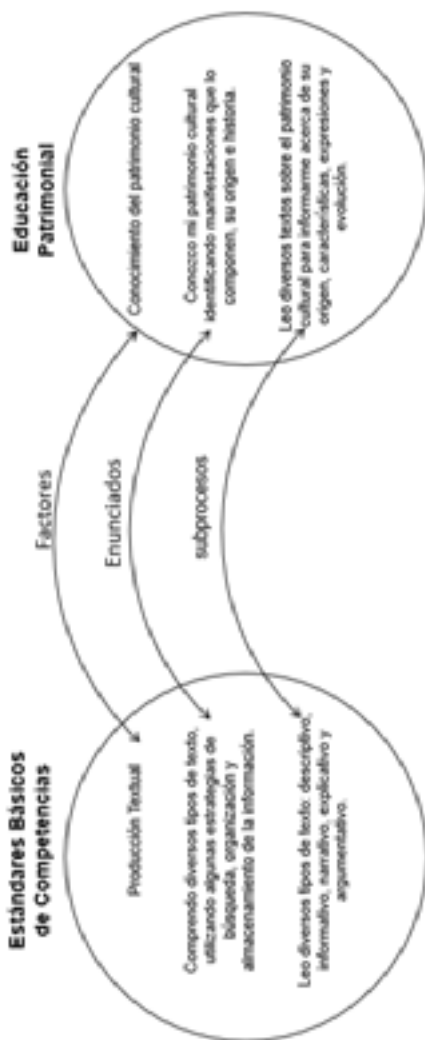


Gráfico 2
Articulación Estándares, educación patrimonial.
Fuente: Elaboración propia

parte el estudiante se asume como un sujeto activo que desde sus propios procesos cognitivos pone en escena sus saberes y experiencias como lector y como sujeto cultural, los entreteje, fortalece y proyecta en el saber y en el saber hacer. La clase de Lenguaje se torna entonces en un espacio interdisciplinario, apoyado desde el enfoque con el que se trabajen los contenidos buscando que los aprendizajes sean significativos.

A estos referentes se suman los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), los cuales proponen un conjunto de saberes fundamentales, relevantes y significativos que al incorporarse como objetos de enseñanza garantizan condiciones de igualdad educativa. Según el MEN (2016) estos se consideran como: "...una herramienta dirigida a toda la comunidad educativa para identificar los saberes básicos que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de la educación escolar, de primero a once y en las áreas de Lenguaje y Matemáticas". (s.p).

Los DBA se organizaron buscando su coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias (EBC). Su importancia radica en los elementos propuestos para construir rutas de aprendizaje anuales con las que los estudiantes alcancen los EBC propuestos por cada grupo de grados como resultado de un proceso. Dichos aprendizajes se asumen como estructurantes, que según el MEN (2016) son "Entendidos como un conjunto coherente de conoci-

mientos y habilidades con potencial para organizar los procesos necesarios en el logro de nuevos aprendizajes, y que, por ende, permiten profundas transformaciones en el desarrollo de las personas” (p.5).

Así, los DBA son un apoyo para desarrollar propuestas curriculares que pueden articularse con los enfoques, metodologías, estrategias y contextos definidos en cada establecimiento educativo, en el marco de sus proyectos educativos institucionales (PEI), planes de área y de aula; permitiendo la flexibilidad curricular. Estos tienen dos ventajas: ser movibles de un grado a otro dependiendo de las necesidades e intereses formativos y desarrollarse en largos períodos que pueden incluir más de un año escolar, dado que los aprendizajes que promueven están asociados a procesos de gran complejidad.

La relación entre los DBA y la educación patrimonial está implícita en los enunciados estructurantes de cada aprendizaje planteado, por lo que puede agregarse además de los propósitos formativos del área de lenguaje, unos establecidos para la educación patrimonial, que se retomarían desde las competencias ciudadanas, relacionados con identidad, cultura y patrimonio teniendo presente el contexto. Es importante recalcar que, para apropiar, fortalecer, recrear o transformar la cultura se requiere del lenguaje, en tanto que es a través de él desde donde se configuran los sistemas simbólicos y códigos culturales.

La articulación de la que se viene hablando, se da entre los DBA de (MEN 2016) y los enunciados y subprocesos de la educación patrimonial, el cual se presenta a continuación con referentes de primer grado de educación básica:

Tabla 1
Articulación DBA - EP

Derechos Básicos de Aprendizaje	Educación Patrimonial
<p>Enunciado: Reconoce en los textos literarios la posibilidad de desarrollar su capacidad creativa y lúdica.</p>	<p>Conocimiento del patrimonio cultural.</p>
<p>Evidencias de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escucha o lee adivinanzas, anagramas, retahílas, pregones y acrósticos que hacen parte de su entorno cultural. • Comprende el sentido de los textos de la tradición oral como canciones y cuentos con los que interactúa. • Entiende que hay diferencias en la forma en que se escriben algunos textos como los acrósticos y adivinanzas. • Interactúa con sus compañeros en dinámicas grupales que incluyen: declamación, canto, música y recitales, teniendo en cuenta los sonidos y juegos de palabras. 	<p>Conozco mi patrimonio cultural identificando manifestaciones que lo componen, su origen e historia.</p>
<p>Ejemplo: Indaga con personas de su comunidad por algunos cantos, cuentos, retahílas, refranes o canciones que recuerden de cuando eran pequeños. Comparte los textos con sus compañeros.</p>	

Fuente: elaboración propia

Se observa cómo desde el hacer pedagógico se articulan los referentes de las dos políticas: hay una actividad de lenguaje eminentemente social (escuchar, comprender, interactuar) que de manera simultánea lleva un producto cultural (adivinanzas, retahílas... propios de su entorno cultural), esa simultaneidad es mediada por un proceso de enseñanza-aprendizaje con dos claras intencionalidades formativas (reconoce en los textos literarios la posibilidad de desarrollar su capacidad creativa y lúdica y conoce el patrimonio), con ello se reafirma que la cultura vive en el lenguaje.

Como último referente se incluyen las Mallas de aprendizaje (MEN 2017); estas sirven como articulador de los DBA, los Estándares Básicos de Competencias y los Lineamientos Curriculares en el quehacer en el aula. Según el MEN (2017) son elementos vinculantes, por una parte, integran los derechos Básicos de aprendizaje como definidores de la progresión de aquellos aprendizajes estructurantes que los estudiantes deben desarrollar año a año. Por otra, conectan en las consideraciones didácticas diversos recursos publicados por el Ministerio de Educación y, además, buscan incorporar de manera sistemática las competencias ciudadanas que involucran también temáticas culturales y de identidad en la cotidianidad del aula. Estas mallas brindan orientaciones prácticas aplicables al contexto educativo.

En las Mallas de aprendizaje se tienen en cuenta para realizar un trabajo integrador de las políticas públicas de lenguaje: los presaberes de los estudiantes en relación con los aprendizajes y metas de formación a desarrollar; los ejes temáticos y conceptuales a abordar junto con las acciones que los escolares deben desarrollar, las líneas de progresión de los saberes (previos, presentes y futuros), así como las consideraciones didácticas y ejemplos prácticos.

Su aplicabilidad depende directamente de las metas formativas del docente y de su reflexión pedagógica en torno a los procesos involucrados en el área de lenguaje teniendo en cuenta que en ellos prima el principio de flexibilidad curricular. Esta última permite incorporar en las mallas competencias, procesos y subprocesos asociados a la educación patrimonial, aun cuando esta no es su objeto de estudio, teniendo en cuenta los recursos didácticos, los procesos de orden cognitivo, las actividades de evaluación y las micro-habilidades comunicativas que se deben fortalecer y que están relacionadas con la comprensión oral y escrita; la producción de textos orales y escritos y la valoración de la literatura con los cuales se pueden generar contextos de aprendizaje que resulten significativos para los estudiantes y con los que se dinamicen

también sus competencias patrimoniales: conocer, valorar y proteger. A manera de ejemplo, se retoman en la siguiente Tabla microhabilidades propuestas en las mallas de aprendizaje para articularlas con elementos de la educación patrimonial

Tabla 2
Articulación Mallas de aprendizaje - Educación patrimonial

Mallas de aprendizaje de cuarto grado	Educación patrimonial
<p>Microhabilidad de comprensión 5: Lee textos literarios como poemas, cuentos, fábulas, leyendas y mitos, y los diferencia de los no literarios.</p>	<p>Competencia conocer: Identifica en el texto leído elementos de su patrimonio cultural</p>
<p>Recursos didácticos: Leyendas y mitos propios de su contexto sociocultural provenientes de la tradición oral. Textos de carácter informativo acerca de las manifestaciones, artefactos o saberes culturales entre otros.</p>	
<p>Microhabilidad de producción 16: Escribe textos líricos, como los poemas y las canciones, en los que emplea figuras literarias como el símil y la personificación.</p> <p>Microhabilidad de producción 17. Escribe diferentes tipos de texto atendiendo a los contenidos y estructuras que permiten lograr un propósito comunicativo.</p>	<p>Competencia valorar: Opina sobre los contenidos de los textos que lee.</p> <p>Competencia proteger: Produce textos narrativos, descriptivos, informativos relacionados con manifestaciones o saberes culturales que considera como propias.</p>
<p>Recursos didácticos Diferentes tipos de textos literarios y no literarios relacionados con el patrimonio cultural a manera de ilustración, por ejemplo, relatos o poemas de comunidades indígenas, afrodescendientes, etc.</p>	

Fuente: elaboración propia

De lo que se trata es de de articular en los distintos grados de escolaridad los procesos y habilidades comunicativos a fortalecer con acciones pedagógicas que tendrían varias intencionalidades simultáneas de formación relacionadas con el lenguaje y la educación patrimonial, así se involucran los referentes curriculares y las políticas culturales. En cada grado de educación se incluyen procesos, habilidades y acciones en las que subyacen los referentes curriculares de lenguaje, y van desde los Derechos básicos de aprendizaje, pasando por los Estándares hasta llegar a los Lineamientos curriculares. Desde esta perspectiva se pueden desarrollar y dinamizar formas de interacción con los saberes patrimoniales, que incluyen tradición oral, tradiciones, danzas, músicas, cocina tradicional, artefactos, artesanías, prácticas festivas, entre otros aspectos, reconociendo que deben articularse metodologías, recursos y enfoques de enseñanza propios de las escuelas en el marco de un contexto sociocultural, sobre todo si tiene en cuenta que toda práctica, código o patrón cultural se manifiesta a través del lenguaje.

La articulación de saberes se aborda desde los microcurrículos, con lo que se fortalecen las bases de las visiones de mundo de los estudiantes. Saberes, actuaciones y experiencias que representadas a través del lenguaje pueden ser apropiadas y recreadas mediante las intencionalidades pedagógicas claramente establecidas, con ello

se contribuye a fortalecer los niveles de comunicación y significación de los sujetos. De allí la importancia que revisten los enfoques interdisciplinarios y transdisciplinarios que, para este caso, incluyen la tríada lenguaje-mediación pedagógica-cultura, con grandes repercusiones para los procesos de enseñanza y aprendizaje de los escolares, quienes deben aprender a valorar lo propio y a reconocerse como sujetos culturales para interactuar de mejor manera en los contextos globales del mundo actual, lleno de incertidumbres y constantes cambios tecnológicos y científicos. De no fortalecer, recrear y dinamizar los principios y elementos que subyacen en la cultura, las comunidades enfrentarán el riesgo inminente de vivir la embestida de otros códigos culturales externos y con ello grandes transformaciones en sus códigos culturales, sus sistemas simbólicos y en últimas en sus prácticas de comunicación e interacción social.

Así, lenguaje y currículo harían presencia en la escuela involucrando saberes ancestrales y populares que no están del todo contemplados y que además, en la escuela, se han invisibilizado en ciertos casos porque se privilegia el conocimiento científico. Esta formación permitirá a los sujetos acceder a una formación más cercana al ser, a lo humano.

La presente reflexión lleva a plantear que el patrimonio desbordó sus fronteras y hoy debe ser un compromiso de visiones interdisciplinarias, probablemente la articulación de las disciplinas para poner al conocimiento en reflexión permanente posibilite visiones más críticas que las existentes en torno al patrimonio. La disciplina por sí sola no está en capacidad de abordar problemáticas que implican la interconexión de saberes por lo que debe hacerse dialógicamente interdisciplinar, lo que permitiría la aceptación y el reconocimiento de otras formas de sentir y de significar la cultura y de fortalecer la identidad cultural.

No se puede olvidar que cuando las comunidades y grupos sociales utilizan el lenguaje a través de distintas expresiones, la cultura también se manifiesta, en la medida en que ambos son fenómenos sociales y están íntimamente relacionados; la cultura se manifiesta a través de sistemas simbólicos expresados por medio del lenguaje. Así, el propósito de esta articulación debe ser siempre el establecimiento de puntos de referencia para desarrollar estrategias de formación culturales más acertadas, ya que fortalecer las expresiones culturales en el mundo, es un imperativo de integralidad social y humana; razón suficiente para protegerlas, preservarlas y garantizarlas a las futuras generaciones, representando una utilidad

metodológica que permita a las manifestaciones pervivir en el tiempo.

La articulación de estas áreas traerá además otros beneficios tales como el rompimiento con esquemas de enseñanza tradicionales y ajenos a los contextos socio-culturales para asumir nuevas e innovadoras prácticas pedagógicas; una estructura microcurricular con enfoque interdisciplinar, con un conocimiento integrado no desarticulado que sirva también como motivo de reflexión para fortalecer habilidades y procesos de orden comunicativo, afectivo y cognitivo de los estudiantes así como el rol de los docentes del área. Se propone encontrar el punto de equilibrio entre los saberes cognitivos que promueve la escuela y los saberes subjetivos en donde se halla inmersa la educación patrimonial. El aprendizaje interdisciplinar permite promover sujetos críticos ante su realidad, activos, proactivos y productivos, con capacidad para dinamizar acciones de cambio personal y social, un trabajo en el aula de lenguaje, buscando otras prácticas en las que el conocimiento resulte ser más significativo en la medida que en que se reconocen sus presaberes construidos de forma personal a través de su contacto con la cultura.

Esta reflexión permite afirmar, que la línea de *Formación del patrimonio* establecida desde las políticas culturales

que va dirigida fundamentalmente hacia los primeros grados de escolaridad (nivel de básica primaria), se puede desarrollar de manera transversal desde preescolar hasta once grado en el área de lenguaje, en la medida en que desde los procesos y habilidades del lenguaje se pueden abordar acciones pedagógicas que implícita y explícitamente contribuyen al afianzamiento y dinamización de saberes y prácticas asociadas a la cultura y una forma de materializar esta propuesta es la implementación de proyectos pedagógicos desde la relación lenguaje + saberes culturales + mediación pedagógica (recursos, metodologías, enfoques de enseñanza) + contexto sociocultural.

En últimas, la articulación de saberes permitirá emerger a la educación patrimonial, que hasta ahora aparece implícita en las referentes curriculares del área de lenguaje, siendo el elemento clave la relación procesos + habilidades + contenidos + contexto sociocultural + enseñanza -aprendizaje. Lo que requiere la contribución de diferentes campos del conocimiento y la profundización de contenidos temáticos. Esto lleva a pensar en un enfoque de mayor complejidad reconociendo que las competencias patrimoniales implican una enfoque interdisciplinar y transdisciplinar, que va más allá del área de lenguaje (ciencias sociales + lenguaje + artística +

otras áreas) pero involucrando actividades de enseñanza dirigidas intencionadamente hacia este campo.

Los patrimonios deben tener una mayor oportunidad de encontrar las huellas de su pasado ancestral, para ello se requiere una educación repensada con elementos propios de la cultura entendida como una oportunidad de resignificar saberes para encontrar legitimidad en nuestros propios contextos. Así se pueden también enfrentar las posibles crisis culturales de patrimonios en peligro de extinción o procesos de transformación y dinamización de las manifestaciones que hoy son motivo de interés para la misma cultura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada, V; Torres, G. y Varela, R. (2013) Escuela, Carnaval y Gestión Educativa. Caracterización de las actividades de Carnaval y diseño de un sistema de indicadores de Gestión Educativa para su salvaguardia. Ediciones Universidad del Atlántico. Barranquilla.
- Freire, P.(1999). Cartas a quien pretenda enseñar. 5ª edición, siglo XXI editores, S.A. de C.V., México.
- Halliday, M. (1998). *El lenguaje como semiótica social*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Cultura. (2008) Compendio de Políticas Culturales. En: http://www.mincultura.gov.co/ministerio/politicas-culturales/compendio-politicas-culturales/Documents/compendiopoliticas_artefinalbaja.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos Curriculares en lenguaje. En: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. En: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Derechos básicos de aprendizaje en lenguaje. V.2. En: https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Mallas de aprendizaje. Documentos para la implementación de los DBA. Presentación General y por Áreas. En http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/CARTILLA-INTRODUCTORIA_.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Mallas de aprendizaje. Lenguaje Grado 1°. En: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/LENGUAJE-GRADO-1_.pdf
- Morales, M. (2014). Oralidad, Literatura y “Oralitura”. En: <https://mariorbertomorales.info/2016/10/30/oralidad-literatura-y-oralitura/>
- Parreiras Horta, M., Grunberg E., Queiroz Monteiro, A. (1999). Guia Básico da Educação patrimonial. En: http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.pdf
- Savater, F. (1997). El valor de educar. Editorial Ariel S.A., Barcelona. p.18.
- UNESCO, (1972). Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural. <http://portal.unesco.org/>

es/ev.php-URL_ID=13055&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNESCO. (2003). Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. En: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/culture/intangible-heritage/convention-intangible-cultural-heritage/>

UNESCO 2005 convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales. En: <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/cultural-diversity/cultural-expressions/the-convention/convention-text>

Varela, R. (2013) El Proceso de Educación Patrimonial y su relación con el Fortalecimiento de la Identidad Cultural de los Estudiantes de dos Instituciones Educativas del municipio de Baranoa. Tesis doctoral no publicada. Universidad Norbert Wiener. Perú.

RESEÑA DE LOS AUTORES

Roberto Núñez Pérez: Licenciado en Lenguas Modernas de la Universidad del Atlántico, Especialista en Pedagogía de la Lengua Escrita y Magíster en Educación de la Universidad del Norte. Miembro del grupo de investigación Grupo Pedagógico del Atlántico (GRUPAL). Escritor y poeta ganador de varios reconocimientos y de concurso de cuentos. Autor de varias publicaciones tanto en el área de educación como en el campo literario. Se destaca su más reciente trabajo como ganador del XI Concurso Nacional de Poesía, 2019 *Báratro*, publicado por la Universidad Nacional de Santander. robertonuneperez68@gmail.com

Adriana Patricia Gutiérrez Cochero: Licenciada en Lengua Castellana de la Universidad del Atlántico. Magíster en Educación de la Universidad del Norte. Miembro del grupo Pedagógico del Atlántico Grupal. Ha impartido las cátedras de Lectura y Escritura de textos científicos, Proceso Lectoescritor, Competencias Comunicativas e Investigación y como tutora en proyectos a nivel

de pregrado. Es miembro del Grupo de Investigación GRUPAL. mg.adriana2416@gmail.com

Wilmar Salazar Obeso: Licenciado en Lenguas Modernas (español-inglés) de la Universidad del Atlántico. Especialista y Magíster en la enseñanza del inglés de la Universidad del Norte. Actualmente realiza estudios de doctorado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela en donde investiga sobre las implicaciones socio-cognitivas en la construcción retórica de géneros académicos. Se ha desempeñado como docente de práctica e investigación en pregrado y tutor de maestría en postgrado. Es miembro del Grupo de Investigación INGLEX. tobei75@hotmail.com

Miguel Herrera Delgans: Licenciado en Lenguas Modernas de la Universidad del Atlántico, Especialista en Pedagogía de la Lengua Escrita y Magíster en Educación de la Universidad del Norte. Miembro del grupo de investigación Grupo Pedagógico del Atlántico (GRUPAL). Sus preocupaciones académicas se centran en los procesos de comprensión de lectura y de la lectura crítica, analizando cómo desde enfoques de las neurociencias se deben fortalecer en el aula, en la búsqueda de conformación de sujetos lectores más competentes. Ponente nacional e internacional y autor de varios artículos relacionados con

el tema de la lectura. miguelherrera@mail.uniatlantico.edu.co

Melizza Paola Flórez Castillo: Licenciada en Español y Literatura de la Universidad del Atlántico. Miembro de la Red del Lenguaje e investigadora en el área de la pedagogía de la lengua. Ponente en eventos académicos sobre la relación pedagogía, lectura y criticidad. Es miembro del semillero de investigación Silepsis, el cual está adscrito al Grupo Pedagógico del Atlántico, grupo de investigación de la Universidad del Atlántico. Maestra con experiencia en educación básica y media en las asignaturas de español y lectura crítica, así como en la preparación de modelos educativos de las Naciones Unidas. Actual docente del Colegio Retos Barranquilla en los grados octavo y noveno. Publicó un artículo científico en la revista CITECED (Ciencia, Tecnología y Educación) como producto de su trabajo investigativo “Fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes de educación media a partir de la semiótica en el cine de Charles Chaplin”. mela_florez98@hotmail.com

Ingrid Isabel Almendrales López: Licenciada en Español y Literatura de la Universidad del Atlántico. Miembro de la Red del Lenguaje e investigadora en el área de la pedagogía de la lengua. Ponente en eventos académicos sobre la relación pedagogía, lectura y criticidad.

Es miembro del semillero de investigación Silepsis, el cual está adscrito a la Universidad del Atlántico. Actual docente de la Fundación Educativa y Técnica hacia el progreso industrial FUNDETEC como maestra enfocada en el proceso de aprendizaje para adultos, y en la Fundación Colegio Cristiano el Salvador en las asignaturas de Español y lectores competentes, en la educación básica secundaria y media. Publicó un artículo científico en la revista CITECED (Ciencia, Tecnología y Educación) como producto de su trabajo investigativo “Fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes de educación media a partir de la semiótica en el cine de Charles Chaplin”. Ingrid_almendrales@hormail.com

Styvenson Moyano Osorio: Licenciado en Español y Literatura de la Universidad del Atlántico. Miembro de la Red del Lenguaje e investigador en el área de la pedagogía de la lengua. Ponente en eventos académicos sobre la relación pedagogía, lectura y criticidad. Es miembro del semillero de investigación Silepsis, el cual está adscrito a la Universidad del Atlántico. Actual docente del Colegio Un Mundo de Juegos, en el municipio de Malambo (Atlántico). Coautor del artículo científico en la revista CITECED (Ciencia, Tecnología y Educación) como producto de su trabajo investigativo “Fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes de educación media

a partir de la semiótica en el cine de Charles Chaplin”.
Styvensonmoyano@gmail.com

Heriberto Cuentas Urdaneta: Licenciado en Lenguas Modernas de la Universidad del Atlántico, Especialista en Pedagogía de la Lengua Escrita, y Magíster en Educación de la Universidad Simón Bolívar, Doctor en Educación. Miembro del grupo de investigación Grupo Pedagógico del Atlántico (GRUPAL), en donde aborda la línea *la comprensión lectora y la escritura como proceso cognitivo y crítico*, Docente de básica y media y de la Universidad del Atlántico en el área de las competencias comunicativas. Autor de varios artículos y ponencias. moneri4@gmail.com

Yorsis Pérez Pereira: Licenciado en educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana Universidad del Atlántico (2008), joven investigador COLCIENCIAS (2018) Magíster en Neuropedagogía (2019) de la Universidad del Atlántico. Miembro del Grupo Pedagógico del Atlántico GRUPAL Actualmente se desempeña como docente tutor del programa Todos a Aprender del Magisterio Nacional en el distrito de Cartagena. Miembro del grupo de investigación Grupo Pedagógico del Atlántico (GRUPAL) y de la Red para la transformación docente en lenguaje Nodo Caribe. Ha participado en varios encuentros regionales en educación y pedagogía y de

semilleros de investigación a nivel nacional, en calidad de ponente. yorsisperezpta@gmail.com

Marisel Esquiaqui González: Licenciada en educación básica con énfasis en matemáticas, Especialista en didáctica de la matemáticas y Master en Neuropedagogía, egresada de la Universidad del Atlántico, con una amplia trayectoria en el campo educativo, donde ha trabajado en proyectos como Método Singapur en Matemáticas para Instituciones Educativas públicas de Barranquilla, asesora pedagógica para fortalecer índice sintético de calidad en instituciones educativas del departamento del Magdalena, ha laborado en centros educativos del sector privado como docente de esta área. Actualmente se desempeña como docente de matemáticas en la Corporación Universitaria de la Costa y en un proyecto de Co-Teaching para fortalecer competencias de razonamiento cuantitativo en la misma universidad. marisel2606@hotmail.com

Verónica Ahumada Medina: Se desempeña como docente de escuela oficial del Distrito de Barranquilla y docente de la Universidad del Atlántico. Miembro del Grupo Pedagógico del Atlántico Grupal. desde donde aborda la línea de investigación Lenguaje, cultura y pedagogía. Miembro de la REDLenguaje Nodo Caribe. Nació en Barranquilla y tiene más de 20 años de experiencia

en educación. Licenciada en Lenguas Modernas con estudios de especialización y Maestría con énfasis en investigación. Asesora de trabajos de grado. Docente investigadora de programas de formación y actualización docente. Ponente en varios eventos pedagógicos a nivel local, nacional e internacional. Coautora de varios libros, artículos e informes productos de investigación. vahumadamedina@gmail.com

Deivis Jesús Rodríguez Cuadro: Se desempeña como docente de escuela oficial del Distrito de Barranquilla y docente de la Universidad del Atlántico en el departamento de Matemáticas. Nació en Barranquilla y cuenta con más de 12 años de experiencia en el campo educativo. Licenciado en Matemáticas y Física y además tiene una Maestría en Estadística Aplicada. deivisj2@hotmail.com

Ginger Torres de Torres: Licenciada en Educación Preescolar y promoción de la familia, Especialista en Pedagogía de la lengua escrita, Magíster en Psicopedagogía y Magíster en tecnologías aplicadas a la educación. Miembro del grupo de investigación Grupo Pedagógico del Atlántico (GRUPAL) y del Grupo de Investigación en Tecnologías de Información y Comunicación y Gestión del Conocimiento ENL@CE. Docente investigador de la Universidad el Atlántico desde donde aborda la línea de Tecnologías de la información y comunicación aplicadas

a la educación, en particular al campo del lenguaje. Coordinadora del semilleros de investigación, asesora de proyectos de investigación a nivel de pregrado y posgrado. Mediadora en procesos de formación y actualización docente. gingertorres@mail.uniatlantico.edu.co

María Eugenia Herazo: Barranquillera; sin embargo, toda su vida ha vivido en el “corazón de la cultura atlanticense”, en Baranoa-Atlántico. Licenciada en Lenguas Modernas, Magíster en Lingüística de la Universidad de Antioquia. Docente en ejercicio de la Básica y Media en el área de Lenguaje en la Institución Educativa de Baranoa Julio Pantoja Maldonado. Igualmente, docente de la Universidad del Atlántico en el Programa de Lengua Castellana en asignaturas relacionadas con la Lingüística. Integrante del Grupo de Investigación GRUPAL: Grupo Pedagógico del Atlántico. Directora y evaluadora de trabajos de investigación, docente en varios diplomados, Mediadora en Procesos de Formación Docente en el departamento del Atlántico, Par Académico del Ministerio de Educación, Miembro directivo de la Asociación de Redes de Lenguaje: Red Caribe de Lenguaje, Red Nacional de Lenguaje y Latinoamericana de Lenguaje. Ha participado como ponente en diversos congresos nacionales e internacionales. Autora de artículos relacionados con el ámbito del lenguaje. Ha recibido diversos premios

a nivel local y nacional por su desempeño en la docencia.
m.herazo@hotmail.com

Rocío Varela Arregocés: Licenciada en Lenguas Modernas de la Universidad del Atlántico, Especialista en Pedagogía de la Lengua Escrita y Magíster en Educación de la Universidad de Cartagena. Miembro del grupo de investigación Grupo Pedagógico del Atlántico (GRUPAL), desde donde aborda la línea lenguaje, cultura y pedagogía. Docente investigador de la Universidad del Atlántico, directora y evaluadora de trabajos de grado, mediadora en procesos de formación docente, ponente nacional e internacional, autora de varios libros y artículos relacionados con las relaciones entre el lenguaje y la cultura. rociovarela@mail.uniatlantico.edu.co