

Revista

Electrónica



Entrevista Académica



ISSN: 2603-607X

Vol. II

No. Especial

Abril-Mayo 2021



Ciencias Sociales y Humanas

Ciencias Exactas,  
Naturales e Ingenierías

Ciencias Médicas

**C**ENTRO LATINOAMERICANO DE  
**E**STUDIOS EN EPISTEMOLOGÍA  
**P**EDAGÓGICA

Paulo Reglus Neves Freire

Revista arbitrada por especialistas internacionales  
Indexada y catalogada por:



**Volumen II. No. Especial**

**Abril-mayo 2021**

**Director: Dr. C. Carlos Viltre Calderón** - *Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica*

**Editora: Mgter. Nancy Ricardo** - *Universidad Católica de Santiago de Guayaquil*

**Consultora Editorial: Dr.a C. Adelin García Hernández** - *CEPES de la Universidad de La Habana, Cuba*

**Comité Editorial:**

**Dra. Viviana Margarita Monterroza Montes** - *Universidad de Sucre, Colombia.*

**Dra. C. Lilia D. Monzo** - *Chapman University, California, E.U.A.*

**Dr. C. Crisálida Villegas** - *Universidad Bicentennial de Aragua, Venezuela.*

**Dr.C. Carlos Alberto Ariñez Castel** - *Universidad Autónoma de Centroamérica, Costa Rica*

**Dr.C Alejandro Valadez** - *Universidad José Martí de Latinoamérica, México*

**Dr.C Patricio Alarcón Carvacho** - *Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile*

**Dra.C. Rita de Cássia Marques Lima de Castro** - *Universidade de Sao Paulo, Brasil*

**Dr.C Ronal Tamayo Cuenca** - *Universidad de Holguín, Cuba*

**Mgter. Eugenia de Los Ángeles Repreza** - *Universidad Católica de El Salvador, El Salvador*

**Especialista. Marta Beatriz Mucazel** - *Universidad Nacional de Misiones, Argentina*

**Dr.C Carlos Augusto Luy Montejo** - *Universidad Católica Sedes Sapientiae, Perú*

**Traducción, diseño, diagramación, fotografía y edición:** - *Esp. Lisandra Velázquez Hernández - Esp. Ramón Rodríguez Guerra.*

**Publicación web:** *Servicios Académicos Intercontinentales del Grupo EUMED.NET*

## **DIRECTORIO**

### **Representantes legales de la REEA**

Dr. C. Carlos Viltre Calderón [cviltrec@gmail.com](mailto:cviltrec@gmail.com)

Mgter. Nancy Ricardo Domínguez [nancyricardo15@yahoo.com](mailto:nancyricardo15@yahoo.com)

**Revista electrónica concebida bajo código 0497-JDDICI de la Junta Directiva del CESPE, fechada como pre-resultado el 02 de octubre de 2015.**

**Se publica ininterrumpidamente como órgano de divulgación científica del Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica desde diciembre de 2017.**

### **Distribución:**

- Gratuita mediante descarga electrónica por artículos
- Publicada bajo licencia Creative Commons (BY-NC-ND)
- Suscripción de otros servicios de divulgación, asesoría publicación e investigación a través del CESPE.  
[cespecorporativa@gmail.com](mailto:cespecorporativa@gmail.com)

### **ISSN versión electrónica: 2603-607X**

Correo electrónico: [revistae.reea@gmail.com](mailto:revistae.reea@gmail.com)

Disponible a texto completo en: <http://www.eumed.net/rev/reea/>

Indexada y catalogada por:

**IdeasRepec:** <https://ideas.repec.org/s/erv/rearea.html>

**EconPapers:** <https://econpapers.repec.org/article/ervrearea>

**Latindex:** <https://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=28582>

**ROAD:** <https://portal.issn.org/resource/ISSN/2603-607X/?language=es>

**Dialnet:** <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=26981>

**LatinRev:** <https://latinrev.flacso.org.ar/revistas/revista-electronica-entrevista-academica>

*Entrevista Académica al  
Dr.C Alberto Jesús Iriarte  
Pupo*

*Publicación por  
secciones*

**1 Ciencias Sociales y  
Humanas**



*Como investigador, mis preocupaciones han estado manifiestas en lo didáctico y en la formación de maestros. En cuanto a la didáctica la inquietud versa sobre cómo mejorar la enseñanza, esos conocimientos bases para ejercer la docencia, tal como lo ha defendido Lee Shulman desde hace más de tres décadas, dando continuidad a toda una línea investigativa (...) articulando los postulados de la teoría crítica, que comparto, definiendo y pongo en práctica, en la idea de que los docentes somos transformadores culturales...*

*Asimismo, en cuanto a la formación de maestros, (...) he buscado aproximarme al fenómeno desde una visión cualitativa, hermenéutica. Dada la complejidad de lo humano, y de la metamorfosis constante a nivel social y cultural que nos subsume, esta área de investigación, se convierte en un reto de largo alcance. Entre algunos de los resultados de los estudios realizados, considero la formación investigativa de alto nivel, como un aspecto preponderante.*

*ACADEMIC INTERVIEW JOURNAL: REEA*

*REVISTA DE ENTREVISTA ACADÊMICA: REEA*

*ENTREVIT ACADÉMIQUE MAGAZINE: REEA*

*Revista*



*Entrevista Académica*

*Electrónica*



ISSN: 2603-607X

**Sección Ciencias Sociales y Humanas**

**No. Especial, Vol II. Abril-Mayo 2021**



**CENTRO LATINOAMERICANO DE  
ESTUDIOS EN EPISTEMOLOGÍA  
PEDAGÓGICA**

Paulo Reglus Neves Freire

<b>Autor(es)</b>	<b>Título del texto</b>	<b>Pp.</b>
<b>María de los Ángeles Guamán Coronel y colbs. (Ecuador).</b>	<b>Conocimiento y aprendizaje. Un análisis teórico de sus elementos constitutivos.</b>	<b>1-7</b>
<b>Esp. Doris Helena Bravo Muñoz (Colombia).</b>	<b>Motivación hacia el aprendizaje del inglés en contextos rurales y su incidencia en el desempeño académico.</b>	<b>8-20</b>
<b>MSc. Mayra del Carmen Espinosa. (Cuba).</b>	<b>Propuesta de indicadores para el proceso de gestión extensionista de los Centros Universitarios Municipales de la Universidad Agraria de la Habana, Mayabeque</b>	<b>21-56</b>
<b>Prof. Javier Fernández de Castro y colbs. (México).</b>	<b>Estudio Cualitativo desde la Voz de Docentes de Educación Básica en México</b>	<b>57-81</b>
<b>Lic. Sahandra Inés Martínez (Colombia).</b>	<b>La Resolución de Problemas en Básica Primaria desde el marco del Modelo del Conocimiento Didáctico Matemático</b>	<b>82-95</b>
<b>Dra. Nohelia Y. Alfonzo Villegas (Venezuela).</b>	<b>Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales.</b>	<b>96-120</b>
<b>Dra. Silvia Maribel Sarmiento Berrezueta y colbs. (Ecuador).</b>	<b>Innovaciones Pedagógicas en Educación Intercultural: Un Desafío para la Práctica Docente</b>	<b>121-141</b>
<b>Prof. Deivis Yamil Arrieta Moreno (Colombia).</b>	<b>Identidad Cultural en Jóvenes de la Etnia Zenú</b>	<b>142-162</b>
<b>Ing. Katerine Rosa Borja Hernández (Colombia).</b>	<b>Unidad Didáctica para la Práctica Pedagógica del Área de Tecnología e Informática en los grados de 1º, 2º Y 3º de Básica Primaria en la Institución Educativa Rural San Rafael de Sincelejo</b>	<b>163-172</b>
<b>Lic. Darly Luz Vargas Núñez (Colombia).</b>	<b>Representaciones Sociales sobre Educación para la Sexualidad en la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo</b>	<b>173-181</b>
<b>Prof. Iván Darío Herrera Ruiz (Colombia).</b>	<b>Comprensión de las Prácticas Evaluativas de los Docentes de Educación Física del Núcleo 1 del Municipio de Sincelejo: Un Estudio de Casos</b>	<b>182-198</b>
<b>Lic. Odalys Mejía Díaz y Angélica Jaraba Cuello (Colombia).</b>	<b>Estrategias didácticas multimodales en la comprensión lectora para estudiantes de básica primaria.</b>	<b>199-208</b>
<b>Esp. Yarlet Álvarez Martínez (Colombia).</b>	<b>Factores psicosociales asociados al consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes.</b>	<b>209-224</b>



**María de los Ángeles Guamán Coronel**

**[mguaman1@utpl.edu.ec](mailto:mguaman1@utpl.edu.ec)**

Docente e Investigadora de la Universidad Técnica Particular de Loja en Ecuador.

ORCID: <https://0000-0003-1778-8044>

### **Cómo citar este texto:**

Guamán Coronel MA, Arteaga Marín MI, Guamán Coronel DC, (2021). Conocimiento y aprendizaje. Un análisis teórico de sus elementos constitutivos. REEA. No. Especial, Vol II. Abril-Mayo 2021. Pp. 1-7. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/rev/reea>

**Recibido: 26 de febrero 2021.**

**Aceptado: 7 de marzo de 2021.**

**Publicado: mayo de 2021.**

### **Indexada y catalogado por:**



**Título: Conocimiento y aprendizaje. Un análisis teórico de sus elementos constitutivos.**

**Resumen:** Todo conocimiento se basa en la medida que los diferentes actuantes aprecian las diferencias, esto nos sitúa ante la diversidad como fuente de conocimiento de reflexión y de espíritu crítico, puesto que, para experimentar un nuevo concepto debemos estar constantemente reinventándolo en un continuo proceso de aprendizaje. En la lógica de la iluminación, la luz que ilumina viene a ser el conocimiento y la capacidad que puede desarrollar el ser humano de conocerse y de hallar su advertido destino; en la fulguración, todo conocimiento es un reflejo de la realidad, basado en la suma de acciones cambiantes e iluminadas por la acción.

**Palabras clave:** *Conocimiento, aprendizaje, lógica de iluminación, fulguración.*

**Title: Knowledge and learning. A theoretical analysis of his constitutive elements.**

**Summary:** All knowledge has a base insofar as the different performers appreciate differences, this places us in front of the diversity like source of knowledge of reflection and of critical spirit, job than, in order to experience a new concept constantly must be reinventing to it in a continuum process of learning. In the logic of illumination, the light that you illuminate serves to be the knowledge and the capability that the human being to know oneself and to find his noticed destination can develop; In the fulguration, all knowledge is a reality's reflection, based in the sum of changing actions and prophets for the action.

**Key words:** *Knowledge, learning, logic of illumination, fulguration.*

**Título: Conhecimento e aprendizagem. Uma análise teórica de seus elementos constitutivos.**

**Resumo:** Todo conhecimento se apóia na medida que os diferentes actuantes apreciam as diferenças, isto nos situa ante a diversidade como fonte de conhecimento de reflexão e de espírito crítico, posto que, para experimentar um novo conceito devemos estar constantemente reinventando-o em um contínuo processo de aprendizagem. Na lógica da iluminação, a luz que ilumina deve ser o conhecimento e a capacidade que pode desenvolver o ser humano de conhecer-se e de achar seu advertido destino; na fulguración, todo conhecimento é um reflexo da realidade, apoiado na soma de ações cambiantes e iluminadas pela ação.

**Palavras chave:** *Conhecimento, aprendizagem, lógica de iluminação, fulguración.*



## **Introducción.**

Según Popper y Lorenz citado en Candelero (2012), *“hay dos estadios totalmente distintos en el aprendizaje: el primero es el de la aventura, el aprendizaje del investigador, del descubridor; el otro es el aprendizaje memorístico”* (p. 36), dicho aprendizaje comporta dos actitudes, de un lado lo que Popper llama aventura sobre la cual fundamenta sus teorías de la inducción, que *“la repetición no pinta nada a la hora de descubrir las cosas, sólo interviene a la hora de olvidar”* (Popper y Lorenz, 1992, citado en Candelero, 2012, p. 36), aprendemos gracias a una información procedente del exterior, es decir, debemos tener en cuenta que todo planteamiento científico consiste en formular ya sea una hipótesis, leyes teorías o fórmulas para conseguir una mayor comprensión del planteamiento así como: el origen de éste, su desarrollo y la transformación del observable, junto con los hechos empíricos tomados de la experiencia sensible.

Popper concluye que los a priori son hipótesis y como tales pueden ser falsas. Desde el punto de vista científico, nos interesa confrontar cualquier verdad con la realidad, puesto que el conocimiento científico no se considera concluido hasta que se ajuste al mayor o menor grado con una realidad determinada y concreta, teniendo en cuenta que dicha realidad siempre es susceptible de mutar o cambiar.

Popper presenta este proceso como el itinerario que va de lo particular a lo general y viceversa, concluyendo los dos métodos como el inductivo y deductivo. Si como Popper define el aprendizaje como actividad y ésta se concreta en la dualidad ensayo – error. La inducción se refiere al proceso en el que el pensamiento va de los hechos particulares a afirmaciones concluyentes de carácter general, lo cual implica pasar de los resultados observables o experimentales al planteamiento de hipótesis, leyes, teorías y fórmulas, los cuáles no solo abarcan todos los originarios, sino que es susceptible de ampliarlos a otros muchos casos, es decir, generalizarlos.

Dicho lo anterior, Candelero (2012) apunta que el proceso de conocimiento se basa en el acto en sí, estos actos se interrelacionan por medio de estructuras innatas, de tal manera que las cosas se aprenden en la medida que las practicamos, es decir, a través de la actividad. El anterior planteamiento de Popper como definición de la inducción es criticado por Candelero, en la medida en la que toda repetición provoca que las infravaloremos apartándolas de nuestro espíritu o remitiéndolas a un lugar remoto del subconsciente, así, concluye que el aprendizaje no es inductivo, sino que, es una

constante en el enfrentamiento entre ensayar y errar como un proceso que se desarrollará en menor o mayor grado según la capacidad de actuar que tengamos.

Todo conocimiento se basa en la medida que los actuantes saben apreciar las diferencias, esto nos sitúa ante la diversidad como fuente de conocimiento de reflexión y de espíritu crítico, puesto que, para experimentar un nuevo concepto debemos estar constantemente replanteándolo, reformulando, reinventándolo en un constante proceso de aprendizaje.

Desde el punto de vista conceptual y tomando como referencia la línea propuesta por Merleau – Ponty (1985) cuando en la Fenomenología de la percepción señala que:

*La percepción visual se conduce bajo una lógica de la iluminación. La cosa visual aparece cuando mi mirada, siguiendo las indicaciones del espectáculo y recogiendo las luces y las sombras por él esparcidas, desemboca en la superficie iluminada como en aquello que la luz manifiesta. Mi mirada sabe lo que significa esa mancha de luz en tal contexto, comprende la lógica de la iluminación (p. 43).*

Para interpretar dentro de la lógica de lo viviente, **la lógica de la iluminación**, tomamos como ejemplo la primera escena de la película El Padrino, de Mario Puzo bajo la dirección de Francis Ford Coppola, siguiendo las pautas que manifiesta Merleau–Ponty en su fenomenología de la percepción observamos analizando casi fotograma por fotograma que la cosa visual centrada en el personaje de Bonasera, es la venganza aunque para ello la mirada del espectador sigue las indicaciones del escenario en donde se mezclan tanto las luces como las sombras en una constante manifestación del claro oscuro que a su vez contiene la idea de la venganza, que no es desvelada por parte del espectador.

Cuando esto ocurre y la venganza es manifestada podemos pensar que la luz que ilumina viene a ser el conocimiento y la capacidad que puede desarrollar el ser humano de conocerse y de hallar su advertido destino, es decir, la idea en este caso de la venganza.

Este constante descubrimiento del propio ser es un vivir continuamente en comunión, significa desvelar las confusas claves y a veces lo desacertados propósitos mediante un conocimiento que sea naturalmente inclusivo de los otros, es decir, de las condiciones

humanas para lo cual es apropiado el desarrollo de un conocimiento en este caso concreto un conocimiento cinematográfico.

Se percibe en esta escena las motivaciones íntimas y verdaderas para valorar el contenido de la venganza como eje simbólico y original de la novela que se apartan del conocimiento retórico o meramente formal de ella y toman una enseñada concepción de la idea de la lógica iluminación relacionada como una expresión del difícil y profundo que contiene la idea de la venganza solicitada y aceptada por ambos personajes.

Siguiendo el pensamiento de Zambrano citado en Martínez (2013) se trata si se quiere de descifrar el carácter místico que encierra la palabra encontrada, la palabra revelada, la palabra dicha en la acción misma de buscar las causas que la discreta escritura requiere. Según Zambrano citado en Martínez (2013, p. 409) considera que:

*La comprometida tarea del penetrante cuestionamiento y del sagaz descubrimiento acentuado es fundamental en el hombre, ya que de ellas surgirán las posibilidades mismas del muy complejo conocimiento. Puro misterio es el ser humano, y la necesidad de la articulación de una razón poética deviene de la revelación del ser, condición que el hombre debe perseguir: Para Zambrano, que el conocimiento poético confluya con el filosófico es esencial: El poeta ha sabido desde siempre lo que el filósofo ha ignorado, esto es, que no es posible poseerse a sí mismo, en sí mismo. Sería menester ser más que uno mismo; poseerse desde alguna otra cosa más allá, desde algo que pueda realmente contenernos. Y este algo ya no soy yo mismo. La actualidad plena de lo que somos, únicamente es posible a la vista de otra cosa, de otra presencia, de otro ser que tenga la virtud de ponernos en ejercicio.*

Con respecto a la fulguración y atendiéndonos a lo expresado por Lorenz (1992):

*Es erróneo (...) afirmar que la vida anda ensayando a tientas en todas direcciones, y que, sin embargo, sigue una trayectoria ascendente. Parece más convincente y adecuado, desde un punto de vista humano, decir que la vida es un proceso de búsqueda de conocimientos. Si dentro del organismo surge una*

*imagen cada vez más completa del entorno, ello se debe precisamente a un andar ensayando siempre de manera activa. Ese ensayo constante (...) constituye una actividad vital, no una espera pasiva (p.23).*

Lo antes expuesto viene a significar que el concepto de fulguración empleado por Lorenz, concluye que todo proceso de búsqueda de conocimiento opera en la medida en que su hallazgo obra a golpes de fulguración. El conocimiento o más bien, todo conocimiento es un reflejo de la realidad, se manifiesta como copia de un original, tanto más se aproximan copia y original cuanto aquella sea iluminada en grados de semejanza con su modelo. La unidad de conocimiento se basa en la suma de acciones cambiantes e iluminadas por la acción de cada una de las circunstancias.

El surgimiento del conocimiento se origina en la medida que cada nueva concepción ha obrado en mí sus etapas de desarrollo y se convierte en una superior escala de organización, según la acumulación de anteriores acciones fulguradas, en palabras de Lorenz, donde fulguratio, viene a significar asimilación de todo conocimiento previamente iluminado. Con lo cual, la guía del conocimiento queda al amparo de la luz de la razón.

En términos coloquiales la concepción filosófica de la fulguratio en Lorenz viene a resumirse en la frase: Si yo hubiera sabido antes no hubiera cometido ese error, de tal manera que él hubiera es una acción perfectiva que no hubiera cometido el error dado que en el momento en que lo estaba pensando no estaba iluminada (fulguratio) como en el mismo momento que se realiza la acción.

Luz más luz expresión probablemente empleada por Goethe (poeta, novelista, alemán, contribuyente al movimiento del romanticismo) con la cual bien podemos interpretar los pasos de Lorenz que ante el reconocimiento que puede suponer la muerte Goethe pudiera haber empleado esta frase para ser iluminado ante el hecho mismo de la muerte. La muerte como algo oscuro o desconocimiento, así mismo, en su estudio Esbozo de una teoría de los colores descubrió que la luz y la oscuridad son necesarias para separar los colores y que el límite entre la región luminosa y la oscura es la zona en la que el efecto se produce con mayor facilidad.

## Referencias Bibliográficas.

Candelerio, N. (2012). Por entre Popper y Lorenz. Acerca del saber y el aprendizaje. Rosario, Buenos Aires: Editorial Ciudad Gótica.

Dostoiewski, F. (2004). Crimen y castigo. Recuperado de: <http://www.ataun.net/bibliotecagratis/CI%C3%A1sicos%20en%20Espa%C3%B1ol/Fedor%20Dostoiewski/Crimen%20y%20castigo.pdf>

Martínez, A. (2013). María Zambrano en la referencialidad cervantina: La poética razón de la derrota. (Tesis doctoral). Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/660380> [10 de noviembre de 2017].

Merleau-Ponty, M. (1985). Fenomenología de la percepción [1945]. Cabanes, J.(trad.). Barcelona: Planeta-De Agostini.

Popper, K., Lorenz, K., Kreuzer, F., & Sexl, R. (1992). El porvenir está abierto: conversación de Altenberg y textos del simposio sobre Popper celebrado en Viena. Tusquets.

Ruddy, A. (Productor) y Coppola, F. (Director) (1972). El Padrino de Mario Puzo [Cinta cinematográfica]. EU.: Paramount Pictures. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=UjAPCvkRo4M>



**Lic. Doris Helena Bravo Muñoz**

**dorisbravom.68@gmail.com**

Licenciada en Lenguas Modernas Español e Inglés. Maestrando de la VIII Cohorte de la Maestría en Educación SUE-CARIBE. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8285-2079>

### Cómo citar este texto:

Bravo Muñoz DH, (2021). Motivación hacia el Aprendizaje del Inglés en Contextos Rurales y su Incidencia en el Desempeño Académico. REEA. No. Especial, Vol II. Abril-Mayo 2021. Pp. 8-20. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/rev/reea>

Recibido: 16 de febrero 2021.

Aceptado: 7 de marzo de 2021.

Publicado: mayo de 2021.

### Indexada y catalogado por:



**Título:** Motivación hacia el Aprendizaje del Inglés en Contextos Rurales y su Incidencia en el Desempeño Académico.

**Resumen:** El presente estudio de caso etnográfico pretende explorar los aspectos motivacionales que han influenciado en el desempeño académico en inglés de los estudiantes de una escuela rural en el municipio de Sampedro, Sucre. Actualmente, una lengua extranjera es vista como una gran necesidad, y en su aprendizaje intervienen una amplia gama de factores, incluidos familiares, culturales, sociales y personales. Con esta investigación se pretende analizar esos elementos presentes en el proceso de la adquisición del conocimiento, destacando la función fundamental de la motivación intrínseca y extrínseca, considerando algunos aspectos socioculturales y finalmente observando los resultados del proceso de aprendizaje en el reporte académico de los participantes. Basado en una metodología mixta para la recolección de datos, se usarán cuestionarios, entrevistas, rúbricas y grupos focales, por medio de los cuales se espera recolectar datos significativos que contribuyan a generar un conocimiento contextual adecuado en relación a la motivación y su incidencia en el desempeño académico en el área de inglés. Se espera que este proyecto investigativo contribuya significativamente en la ampliación del conocimiento en relación con el rol que desempeña la motivación de los estudiantes en sus procesos académicos y a generar una propuesta de Indigenización del currículo, que integre elementos culturales y contextuales a la práctica docente.

**Palabras clave:** Lengua extranjera, Desempeño académico, Indigenización, Aprendizaje, Motivación.

**Title:** Motivation Toward the Learning of the English in Rural Contexts and his Incidence in the Academic Performance.

**Summary:** This ethnographic case study aims to explore the motivational aspects that have influenced the academic performance in English of students from a rural school in the municipality of Sampedro Sucre. Currently, a foreign language is seen as a great need, and a wide range of factors, including family, cultural, social and personal, intervene in its learning. This research aims to analyze these elements present in the process of knowledge acquisition, highlighting the fundamental function of intrinsic and extrinsic motivation, considering some sociocultural aspects and finally observing the results of the learning process in the academic report of the participants. Based on a mixed methodology for data collection, questionnaires, interviews, rubrics and focus groups will be used, through which it is expected to collect significant data that will contribute to generating an adequate contextual knowledge in relation to motivation and its incidence in the academic performance in the area of English. This research project is expected to contribute significantly to the expansion of knowledge in relation to the role that student motivation plays in their academic processes and to generate a proposal for the indigenization of the curriculum, which integrates cultural and contextual elements to teaching practice.

**Key words:** Foreign language, Academic performance, Indigenization, Learning, Motivation.

**Título:** Motivacion para a Aprendizagem da virilhas em Contextos rurais e sua Incidência no Desempenho Academico.

**Resumo:** O presente estudo de caso etnográfico pretende explorar os aspectos motivacionais que influenciaram no desempenho acadêmico em inglês dos estudantes de uma escola rural no município do Sampedro, Sucre. Atualmente, uma língua estrangeira é vista como uma grande necessidade, e em sua aprendizagem intervêm uma ampla gama de fatores, incluídos familiares, culturais, sociais e pessoais. Com esta investigação se pretende analisar esses elementos presentes no processo da aquisição do conhecimento, destacando a função fundamental da motivação intrínseca e extrínseca, considerando alguns aspectos socioculturales e finalmente observando os resultados do processo de aprendizagem no prova litográfica académico dos participantes. Apoiado em uma metodologia mista para a coleta de dados, usarão-se questionários, entrevistas, rubricas e grupos focais, por meio dos quais se espera compilar dados significativos que contribuam a gerar um conhecimento contextual adequado em relação à motivação e sua incidência no desempenho acadêmico na área de inglês. espera-se que este projeto inquiridor contribua significativamente na ampliação do conhecimento em relação com o rol que desempenha a motivação dos estudantes em seus processos acadêmicos e a gerar uma proposta de indigenización do currículo, que integre elementos culturais e contextuales à prática docente.

**Palavras chave:** Língua estrangeira, Desempenho acadêmico, Indigenización, Aprendizagem, Motivação.

## **Introducción.**

Las transacciones culturales, son fenómenos emergentes y cada vez más comunes originados principalmente en el fluido de personas desde y hacia determinados territorios (Usma, 2009). Estos movimientos socioculturales convergen, entre otras cosas, en aspectos como el uso de la lengua como elemento que permite establecer la comunicación que facilita el entendimiento del mundo; y que a su vez ayuda a crear y reflejar las realidades de cada sociedad y particularmente de cada individuo (MEN, 2016; Ahearn, 2001).

En la actualidad, dominar una lengua extranjera no solo se limita a las transacciones comunicativas; además de ello, provee mayores oportunidades en el ámbito profesional, amplía considerablemente las opciones académicas y facilita las interacciones culturales (MEN, 2016). Sin embargo, y luego de diversas políticas enfocadas en el mejoramiento del inglés tanto en estudiantes como en docentes (MEN, 2016; MEN, 2014; Usma, 2013), Colombia todavía enfrenta numerosos desafíos en la enseñanza/aprendizaje de inglés.

Los docentes, por ejemplo, no solo encuentran falta de motivación en los estudiantes, sino también pocos recursos audiovisuales, literarios y material contextualizado a la situación local de las comunidades (González & Quinchía, 2003); sumado a esto, Dörnyei y Csizér (1998), plantean que en una situación de aprendizaje no solo intervienen los “componentes motivacionales específicos del profesor”, sino también los “componentes motivacionales específicos del grupo” (p. 207). Así, el éxito del proceso educativo será condicionado o potenciado por la motivación que tenga el alumno, los factores motivantes del docente y un tercer elemento constituido por las variables contextuales, socioculturales y psicoafectivas del proceso educativo.

Según Dörnyei (1998), en el proceso de adquirir un nuevo conocimiento, y particularmente si este es relacionado a una lengua extranjera, la motivación ayuda a iniciar, mantener y completar el aprendizaje. En palabras de Gardner (2001), motivación es la combinación del esfuerzo y del deseo de lograr un objetivo de aprendizaje.

Ryan y Deci, (2000) por su parte, plantean la existencia de necesidades psicológicas innatas que propician la automotivación en los individuos, dando paso así a sus postulados de motivación intrínseca y motivación extrínseca. La motivación intrínseca, es manifestada cuando un sujeto realiza una actividad porque encuentra placer en ella, y no



por los resultados externos que obtendrá al realizarla. (Lai, 2013); por otro lado, la motivación extrínseca se centra mayormente en los resultados, ya que la persona realiza la actividad con fines instrumentales, y no por la satisfacción y el placer que le da cumplir con dicha tarea Lai (2013).

Pérez (2006) resalta que cuanto más favorable sea el interés y las aptitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje del idioma, mayor será su desempeño escolar. Garbanzo (2007) añade que hay tres variables que desempeñan un rol determinante en el rendimiento del estudiante, siendo estas de tipo personal, social e institucional, que convergen y determinan la aptitud del aprendiz al momento de adquirir un nuevo conocimiento. Así, aspectos como la ubicación geográfica, el nivel socioeconómico, la autoestima, las actitudes, las competencias cognitivas y las condiciones dentro del ambiente de estudio, entre otros, (Madrid, 2010; De la Morena, Sánchez y Fernández, 2011) influyen de forma determinante el desarrollo de la formación educativa.

Si bien hay abundante literatura en relación al tema de la motivación y su incidencia en el desempeño académico (Brown, 2000; Krashen, 1984; Pérez, 2006; Morales, 2011), el presente estudio se enfoca en un contexto rural, considerando los desafíos que enfrenta el proceso de enseñanza/aprendizaje de inglés como lengua extranjera en tales comunidades (Ramos & Aguirre, 2016). Investigaciones anteriores informan de la falta de motivación de estudiantes en comunidades rurales por aprender inglés.

Los diferentes postulados sugieren que las actitudes negativas y bajos niveles motivacionales de los estudiantes pueden surgir como resultado, entre otras cosas, de los modelos de pedagogía de los docentes (Pérez, 2006; Ganapathy y Ying, 2016) o del contexto social, que no estimula el aprendizaje al no ofrecer oportunidades para la práctica inmediata de la lengua (Armijos et. al, 2018). Similarmente, los estudiantes tienden a apuntar más hacia una motivación instrumental hacia el inglés, que hacia una orientación motivacional integral (Romero, 2020). Es decir, la relación de los estudiantes con el idioma es más de carácter formal para el cumplimiento de requisitos académicos o económicos, y no como herramienta mediadora para construir significados y transformaciones culturales profundas.

Con el fin de comprender los factores relacionados con el la motivación y el desempeño académico en estudiantes de secundaria, se propuso la siguiente pregunta de investigación para guiar el presente estudio.

¿Qué aspectos motivacionales y contextuales hacia el aprendizaje de inglés inciden en el desempeño académico de los estudiantes en la Institución Educativa Rural Mateo Pérez?

### **Objetivo General:**

Determinar la incidencia entre los aspectos motivacionales y contextuales hacia el aprendizaje del inglés y el desempeño académico de los estudiantes de la Institución Educativa Rural Mateo Pérez.

### **Objetivos específicos**

- Identificar los factores motivacionales que afectan el aprendizaje del inglés en los estudiantes.
- Analizar los factores contextuales que influyen en el aprendizaje del inglés en los estudiantes.
- Analizar la incidencia de los factores motivacionales y contextuales en el rendimiento académico de los estudiantes.

### **METODOLOGÍA**

La presente investigación se plantea como un estudio de caso etnográfico, considerando las distintas implicaciones del campo de investigación en el que se pretende interactuar.

Con referencia al estudio de casos, su principal propósito es explorar un fenómeno en el contexto en el que este se desarrolla, ya que de esta manera se adquiere un amplio y detallado conocimiento de la situación real en la cual suceden los aspectos explorados (Yazan, 2015; Gog, 2015; Aczel, 2015). Si bien el estudio de casos tiene algunas desventajas, mayormente relacionadas con la subjetividad de la interpretación de los datos (Duff, 2008), provee, sin embargo, una amplia explicación del cómo y del porqué de las distintas problemáticas sometidas a estudio (Walliman, 2001), lo que quiere decir que no solo indaga las situaciones causantes de un fenómeno, sino también el proceso de desarrollo por medio del cual se origina tal evento.

De la misma manera, se considera etnográfico, ya que involucra una inmersión en el contexto por parte del investigador, siendo este observador de la cotidianidad del sujeto investigado, y estableciendo una relación directa con el mismo (Gobo y Marciniak, 2016). Esta inmersión en el contexto favorece al entendimiento de los puntos de vista y las acciones llevadas a cabo por la población bajo estudio.

El diseño de la presente investigación es de tipo mixto exploratorio, ya que emplea datos cuantitativos y cualitativos. A través de los datos cuantitativos se explora de manera general la situación motivacional y académica de los estudiantes, mientras que los datos cualitativos permitirán profundizar en los aspectos motivacionales, contextuales y académicos, que se espera, generen resultados significativos y permitan el planteamiento de posibles recomendaciones encaminadas al mejoramiento de los procesos de adquisición del inglés como lengua extranjera.

### **CONTEXTO Y PARTICIPANTES.**

Para conducir esta investigación, se utiliza una muestra de 60 estudiantes y 30 padres de familia pertenecientes a los niveles de secundaria y media académica de la Institución Educativa Mateo Pérez, ubicada en el corregimiento de Mateo Pérez en Sampués, Sucre. Esta comunidad es habitada mayormente por familias indígenas, cuyas costumbres aún se mantienen centradas en el espectro rural, tales como la agricultura y la artesanía. La población de estudio pertenece a la secundaria (6° a 9°) y la media académica (10° y 11°) cuya edad promedio es entre los 11 y los 16 años.

La institución objeto del estudio fue intencionalmente seleccionada, dadas sus características rurales y con el ánimo de indagar sobre los procesos motivacionales y académicos ejercidos en la misma, para posteriormente proponer soluciones reales y contextualizadas a la situación académica actual en relación al aprendizaje de inglés. Los participantes fueron seleccionados por criterio de conveniencia, postulado por Dudovskiy (2018) en el que se seleccionan a los participantes que son convenientes para el estudio, en este caso, considerando su proximidad, accesibilidad y voluntad para participar.

## **RECOLECCION DE DATOS**

Con el fin de recolectar los datos necesarios para esta investigación, se plantea la utilización inicial del cuestionario Motivational Orientation of Language Teaching (MOLT), adaptado de Guilloteaux y Dörnyei (2008). Este aporta datos cuantitativos al indagar por una serie de planteamientos relacionados con la motivación de los estudiantes en su proceso de adquirir una lengua extranjera.

Adicionalmente, y con el fin de complementar la información recolectada por los cuestionarios, se plantea la utilización de entrevistas semiestructuradas. Estas revisten una importancia primordial en la recopilación de datos cualitativos con fines descriptivos e interpretativos, ya que su naturaleza es de preguntas abiertas que buscan ilustrar información relevante y detallada del tema de estudio (Gill, Steward, Treasure, y Chadwick, 2008).

Adicionalmente, se recolecta información de los grupos focales tanto de los estudiantes como de los padres, con el fin de detectar patrones y tendencias similares en todo el grupo participante (Krueger, 1995). Finalmente, las rúbricas y los informes académicos permitirán evaluar el desempeño de los participantes durante su proceso de formación y arrojar información relevante sobre los procesos motivacionales existentes en los estudiantes y los resultados inherentes a ellos (Barylá, Shelley y Trainor, citado en Martínez, Arceo, y Hurtado, 2017).

## **ANALISIS DE DATOS**

Para analizar los datos se utilizarán distintas técnicas de acuerdo a tipo de datos. Los datos cuantitativos arrojados por el cuestionario, las rúbricas y los informes académicos serán procesados a través del software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 26.0, y presentados en forma de tablas.

Por su parte, los datos cualitativos serán analizados teniendo en cuenta varios aspectos. En primer lugar, la información de los grupos focales y entrevistas será transcrita, tomando las ideas más relevantes relacionadas con los temas propuestos en esta investigación. Una vez reunidos todos los datos de forma escrita, se procederá a

realizar una codificación, la cual consiste en identificar los temas, los problemas, las similitudes y las diferencias en las distintas opiniones dadas (Sutton y Austin, 2015).

Además, se clasificará cada subtema relacionado con los temas principales; dando atención, por ejemplo, a factores intrínsecos de la motivación, factores extrínsecos, factores socioculturales del desempeño académico, etcétera. Luego de codificar la información y definir los ejes fundamentales tomados de la información recolectada, se identificarán patrones o imágenes generales que unan varios códigos y permitan trazar líneas conectoras entre los diferentes temas y métodos de recolección (Braun y Clarke, 2006; Sutton y Austin, 2015), para así sintetizar coherentemente los datos y plantear conclusiones significativas. Finalmente, la triangulación de los diferentes métodos cualitativos permitirá una mayor confianza en la veracidad de los resultados obtenidos (Graue, 2015).

## **RESULTADOS PROYECTADOS**

Una vez finalizada esta investigación, se espera que los resultados arrojados sirvan de guía en el proceso de transformación de las prácticas institucionales de los docentes, los estudiantes y, en lo posible, de la comunidad, propiciando así un mejor ambiente dentro de los espacios de instrucción del inglés. Se espera también establecer nuevas estrategias, planes e iniciativas que, en primera instancia, favorezcan el rendimiento académico de los estudiantes y, en segundo lugar, desarrollen procesos motivacionales en ellos en relación a la importancia de adquirir una segunda lengua, contextualizarla a su cotidianidad y proyectarla como opción necesaria para sus futuras aspiraciones educativas profesionales. Una de las estrategias a plantear es la Indigenización del currículo.

Colombia es un país diverso de naturaleza multicultural. Este hecho se hace evidente en la existencia de numerosos pueblos indígenas y afrocolombianos a lo largo de todo el territorio nacional. En ese sentido, los lineamientos educativos consignados en la ley general de la educación establecen que se debe “fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos” (Ley 115 de 1994, Art. 13). Para tales comunidades, el Ministerio de Educación Nacional ha dispuesto orientaciones referentes a

la etnoeducación y a la adaptabilidad que deben tener sus currículos de acuerdo a la lengua y al territorio donde se encuentre la comunidad (Decreto 804 de 1995, Cap. III).

Ballón (2003) define la Indigenización como “el proceso por medio del cual un grupo social asume que la identificación con su raíz cultural es una orientación válida para su acción”, es decir, una herramienta que favorece la “identidad cultural” de determinado grupo. En este sentido, la propuesta de indigenizar el currículo va ligada a la etnoeducación, pero aplicada a comunidades que, si bien están identificadas como indígenas, han perdido gran parte de esa identidad cultural, incluidas la lengua y las costumbres.

El currículo, por su parte, es un instrumento externo de certificación de los estudiantes; su Indigenización significa que se reconocen las barreras culturales, el ambiente y la organización comunitaria de tales estudiantes, integrando todo ello al proceso educativo.

## **CONCLUSION**

Adquirir una lengua extranjera ha sido reportado como un aspecto poco motivante dentro del aula de clase. Este hecho se hace mucho más evidente cuando se focaliza en comunidades rurales, en las que los estudiantes perciben el inglés como poco necesario en su contexto inmediato. Sumado a ello, los factores sociales y motivacionales detrás de cada aprendiz representan también un desafío del que se hace necesario investigar a profundidad en áreas rurales de Colombia y particularmente de la ciudad de Sincelejo.

Con todo lo anterior, y en expectativa de los resultados de la investigación, emergen propuestas relacionadas con la reestructuración y mejora de los procesos pedagógicos, metodológicos y curriculares, tomando como eje central el contexto y las costumbres locales, enfocándose así en incentivar la motivación de los estudiantes y mejorar sus procesos cognitivos y, por consiguiente, sus resultados académicos.

## Referencias Bibliográficas.

- Aczel, P. (2015). Case study method. En M. Palić, C. Vignali, B. Hallier, J.L, Stanton, L. Radder & S. Henderson. (Eds). Special issue: Research methodology. *International Journal of Sales, Retailing and Marketing*, 4, (9). Pp.15 - 22
- Ahearn, L.M. (2001). Language and agency. *Annual Reviews of Anthropologist*, 30, 109 – 137.
- Armijos, J., Fuertes, B., Delgado, J. & Villa, V. (2018). University indigenous students' perceptions towards Kichwa, Spanish and English. *English Language Teaching*, 11, (2). 131 – 148 Doi: 10.5539/elt.v11n2p131
- Ballón, F. (2003). Indigenización versus faccionalismo. *Revista electrónica Aportes Andinos*, 5, 1- 4.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3, (2), 77 – 101.
- Brown H.D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York NY: Addison Wesley-Longman.
- De la Morena, M., Sánchez, A., & Fernández, M. (2011). Diferencias en los niveles de motivación por sexo, curso y tipo de centro educativo en el aprendizaje estratégico de la lengua extranjera. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 187, 225 – 230
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 117 – 135. DOI: 10.1017/S026144480001315X
- Dörnyei, Z. & Csizér, K. (1998). Ten Commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2, 203–229.
- Dudovskiy, J. (2018). *The Ultimate Guide to Writing a Dissertation in Business Studies: A Step-by-Step Assistance*. research-methodology.net.
- Duff, P. (2008). *Case Study Research in Applied Linguistics*. New York, NY: Lawrence Erlbaum associates.

- Ganapathy, M., & Ying, G.C. (2016). Attitude and motivation of students towards learning English as second language in a secondary school in Penang. *Malaysian Journal of Languages and Linguistics*, 5, (2) 39 – 56
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31, (1), 43-63
- Gardner, H. (2001). *La Inteligencia Reformulada*. España: Editorial Paidós.
- Gill, P., Steward, K., Treasure, E. & Chadwick, B. (2008), Methods of data collection in qualitative research: Interviews and focus group. *British Dental Journal*, 204, 291 – 295
- Gobo, G., & Marciniak, L.T. (2016). What is ethnography? En D. Silverman (Ed) *Qualitative Research*. Fourth edition. London UK: SAGE
- Gog, M. (2105). Case study research. En M. Palić, C. Vignali, B. Hallier, J.L, Stanton, L. Radder & S. Henderson. (Eds). Special issue: Research methodology. *International Journal of Sales, Retailing and Marketing*, 4, (9). Pp. 33 – 41
- González A., & Quinchía D. (2003). Tomorrow's EFL teacher educators. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 5, 86 – 104. DOI: <https://doi.org/10.14483/22487085.183>
- Graue, C. (2015). Qualitative data analysis. En M. Palić, C. Vignali, B. Hallier, J.L, Stanton, L. Radder & S. Henderson. (Eds). Special issue: Research methodology. *International Journal of Sales, Retailing and Marketing*, 4, (9). Pp. 5- 14
- Guilloteaux, J. & Dörnyei, Z. (2008). Motivating language learners: a classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly*, 42, (1), 55 - 77
- Krashen, S. (1984). *Second language acquisition and second language learning*. Great Britain: Pergamon Press Ltd.
- Krueger, R.A. (1995). The future of focus groups. *Qualitative Health Research*, 5, (4), 524 – 530



- Lai, HY. (2013). The motivation of learners of English as a foreign language revisited. *International Education Studies*, 6, (10). 90 – 101
- Madrid, D. (2010). “El contexto social del alumnado y su relación con el rendimiento en lengua extranjera”, en M. Falces, E. Hidalgo, J. Santana y S. Valera (eds.). *Para, por y sobre Luis Quereda*. Granada: Editorial Universidad de Granada, p. 519-533.
- Martínez, LCV., Arceo, FDB., y Hurtado, JCT. (2017). Acquisition and evaluation of competencies by the use of rubrics. Qualitative study on university faculty perceptions in Mexico. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 237, 869 – 874
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Programa Nacional de inglés 2015-2025 Documento de Socialización.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Pedagogical principles and guidelines. Suggested English curriculum.
- Morales, F. (2011). Motivación y rendimiento en estudiantes de lengua extranjera inglesa. *Revista Gallego- portuguesa de Psicología e educación*, 19, (2), 133 – 145.
- Romero, K. L. O. (2020). Actitud, motivación y rendimiento académico de estudiantes universitarios hacia el aprendizaje del inglés. *Revista Electrónica: Entrevista Académica REEA*, (5).
- Pérez, C. (2006). Motivación interna y rendimiento académico de los estudiantes de inglés de la ULA Táchira. *Acción Pedagógica*, 15, 64-73
- Ryan y Deci (2000b). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social, y el bienestar. *American Psychologist*, 55, (1), 68 – 78.
- Sutton, J. & Austin, Z. (2015). Qualitative research: Data collection, analysis, and management. *CJHP*, 68, (3), 226 – 231
- Usma, J. (2009). Globalization and language and education reform in Colombia: a critical outlook. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 14 (22), 17 - 42

Usma, J. (2013). Law 1651, 2013 or law of bilingualism: Changes to the general law of education, cultural and educational implications, and challenges [PowerPoint slides]. Recuperado de: <http://www.udea.edu.co>

Walliman, N. (2001). *Your research project. A step-by-step guide for the first-time researcher*. London: Sage Publications Ltd.

Yazan, B. (2015). Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20, (2), 134 – 152.



**MSc. Mayra del Carmen Carales Espinosa**

**[mcaralesespinosa@gmail.com](mailto:mcaralesespinosa@gmail.com)**

Docente e Investigadora de la Universidad Agraria de la Habana Código ORCID: <https://0000-0004-1250-1060-85>

### **Cómo citar este texto:**

**Carales Espinosa MC, (2021). Propuesta de indicadores para el proceso de gestión extensionista de los Centros Universitarios Municipales de la Universidad Agraria de la Habana, Mayabeque. REEA. No. Especial, Vol II. Abril-Mayo 2021. Pp. 21-56. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/rev/reea>**

**Recibido: 15 de enero 2021.**

**Aceptado: 20 de marzo de 2021.**

**Publicado: mayo de 2021.**

**Indexada y catalogado por:**



**Título:** Propuesta de indicadores para el proceso de gestión extensionista de los Centros Universitarios Municipales de la Universidad Agraria de la Habana, Mayabeque.

**Resumen:** El artículo presenta la experiencia de los profesores a la luz de los cambios paradigmáticos que ocurren en el mundo contemporáneo de hoy, la gestión extensionista, y la responsabilidad social muy vinculadas entre sí, de manera que se presuponen, son el resultado de una gran evolución, y responden a las necesidades y perspectivas del momento histórico concreto en el que se desarrolla, de ahí su carácter histórico es por ello que al tratarse del desarrollo para el proceso de gestión extensionista de los Centros Universitarios Municipales de la Universidad Agraria de la Habana, Mayabequense, plantea el exigente proceder en la educación superior priorice el perfeccionamiento invariable de sus procesos sustantivos: docencia, Investigación y extensión, con el objetivo de efectuar gestiones de favorecer un cambio de innovación social a través de los profesionales que se gradúan de las universidades, con una formación más integral. Se concreta el principal beneficio de esta integración que, es un desempeño institucional más equitativo y de mayor calidad, sobre una base multidisciplinaria y transdisciplinaria que permita abordar con más integralidad los problemas del desarrollo profesional regional y nacional, que viene dado por la participación de estudiantes y profesores en la vida social, económica y cultural con la comunidad universitaria y la de su entorno sin perder de vista la perspectiva de Universidad, incluyendo a productores y usuarios del conocimiento, de esta manera el proceso de enseñanza aprendizaje, se convierte en un bien público, es pedagógico y contribuye al desarrollo sociocultural de los estudiantes y profesores.

**Palabras clave:** *Gestión, Intensión, Enseñanza Aprendizaje.*

**Title:** Proposal of indicators for the process of step extension of the University Municipal Centers of the Agrarian University of the Havana.

**Summary:** The item presents the professors experience related to the changes of these contemporaneous today times. The responsibility involving itself which presupposes, they are the result of a huge evolution, they response to the needs and perspectives of the concreted historic moments that develop. That's why when we talk about the development of the extensionist management process of the Municipal University Centers of the Agrarian University of Havana. Mayabeque requires the obligated priority on the education of the invariable improvement of the substantive process, teaching, investigation and extension, with the goal to make a management in the social innovation through the professionals post-graduated from the universities with a capacity more integral. Hence it's concreted the principal general benefit which, it is a performance with more quality and more equal, based on a multi- disciplinary and trans- disciplinary that allows to be in charge of it with more capacity regional and national of the development problems. All this thanks to the participation of students and professors in social life, economic and cultural with the university community and its atmosphere without losing the university perspective and sight, including users and producers of the knowledge. Therefore the teaching-apprenticeship become in a good public, it's pedagogic and it contributes to develop socio-cultural of the actors and managers of the university community.

**Key words:** *Management, Understanding, Teaching Learning.*

**Título:** Proposta de indicadores para o processo de gestão extensionista dos Centros Universitários Municipais da Universidade Agrária de Havana.

**Resumo:** O artigo apresenta a experiência dos professores à luz das mudanças paradigmáticos que ocorrem no mundo contemporâneo de hoje, a gestão extensionista, y a responsabilidade social muito vinculadas entre si, de maneira que se pressupõem, são o resultado de uma grande evolução, y respondem às necessidades e perspectivas do momento histórico concreto no que se desenvolve, daí seu carácter histórico é por isso que ao tratar do desenvolvimento para o processo de gestão extensionista dos Centros Universitários Municipais da Universidade Agrária de Havana, Mayabequense, plantea o exigente proceder na educação superior priorize o aperfeiçoamento invariável de seus processos essenciais: docencia, Investigação e extensão, com o objetivo de efetuar gestões de favorecer uma mudança de inovação social através dos profissionais que se gradúan das universidades, com uma formação mais integral. Se concreta o principal benefício desta integração que, é um desempenho institucional mais equitativo e de maior qualidade, sobre uma base multidisciplinaria e transdisciplinaria que permita abordar com mais integralidad os problemas do desenvolvimento profissional regional e nacional, que vem dado pela participação de estudantes e professores na vida social, econômica e cultural com a comunidade universitária e a de seu entorno

sem perder de vista a perspectiva de Universidade, incluindo produtores e usuários do conhecimento, desta maneira o processo de ensino aprendizagem, converte-se em um bem público, é pedagógico e contribui ao desenvolvimento sociocultural dos estudantes e professores.

**Palavras chave:** *Gestão, Extensão, Ensino, Aprendizagem.*

## **Introducción**

En nuestro país se continúa avanzando en el perfeccionamiento de la calidad en la Educación Superior en empleo de las transformaciones del desarrollo económico y social del país, tal y como se expresa en los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución, emanados del VI Congreso del Partido Comunista de Cuba (2011, donde aparecen las bases para el perfeccionamiento de la educación superior cubana. Siendo imprescindible lograr la eficacia del sistema educativo en virtud de la calidad, para preservar una de las conquistas más preciadas de la Revolución. González (2016).

La caracterización del problema establecido en esta Investigación se efectúa en este capítulo en que se determina la gestión del proceso extensionista en las instituciones de la educación superior y sus particularidades en los Centros Universitarios Municipal (CUM), y, el Centro Universitario Municipal de San José de las Lajas.

En correspondencia con los lineamientos, el seminario nacional de preparación a los directivos del Ministerio de Educación Superior (MES del curso 2013-2014, estableció como objetivo del área de resultado clave (ARC) 4 gestión de la educación superior: incrementar la calidad, eficiencia y racionalidad de la gestión en las entidades, con mayor integración de los procesos y de acuerdo con los planes y presupuesto aprobado; con esta finalidad cada IES debe tener diseñado su sistema de gestión (SG) orientado a la calidad y a la integración de los procesos Desde esta perspectiva, el presente artículo ofrece un panorama general de la gestión extensionista en los Centros Universitarios Municipales, comenzando por un análisis histórico.

El exigente proceder para que la educación superior priorice el perfeccionamiento invariable de sus procesos sustantivos: docencia, Investigación y extensión, con el objetivo de efectuar gestiones de favorecer una condición de cambio e innovación social a través de los profesionales que se gradúan de las universidades, a partir de una formación cada vez más integral y una conducta. Si bien a este propósito tienen que contribuir los tres procesos sustantivos universitarios, es en particular el proceso extensionista al que por su esencia y objetivo corresponde el papel protagónico para enfrentar desde las universidades esta nueva etapa de desarrollo y ampliación.

El proceso de extensión para la Educación Superior Cubana, tiene la intención de convertirse en un instrumento eficaz para la gestión de la cultura universitaria a partir del desarrollo de programas y proyectos tanto para la comunidad intra como extra universitaria. Este proceso está concebido con una máxima flexibilidad en su diseño y aplicación, de forma tal que exista un equilibrio entre las necesidades reales del entorno y las exigencias de la Educación Superior en función de la transformación comunitaria. En esta lógica, se considera trascendental, los criterios de González, (2016) donde refiere *“la gestión de las Instituciones de Educación Superior, se encuentra ante un desafío de una transformación de su gestión, tan necesaria como difícil tomando como punto de partida la perspectiva de la organización”*. Al mismo tiempo, centra la autora de la definición asumida centra sus esfuerzos en el proceso de gestión de la calidad en los procesos docentes educativos dentro del (CUM), lo cual, la autora de este trabajo comparte y asume, pero referido a la gestión de calidad.

La creación de los CUM significó un paso de avance en la Política Universitaria del Conocimiento orientada al desarrollo local a partir de que se persigue alinear los procesos universitarios con las prioridades y perspectivas del Proyecto de Desarrollo Integral (PDI) de cada municipio.

En consecuencia, se han descentralizado las funciones y procesos universitarios hacia los CUM, pero aún es necesario que estos generen su propio modelo de gestión, sin que tiendan a reproducir los característicos de las universidades provinciales. Estas organizaciones académicas locales tienen verdaderas potencialidades para contribuir con los proyectos de desarrollo integral de los municipios donde se encuentran enclavadas.

Sin embargo, a partir del análisis de la literatura referente a la labor de los CUM en el desarrollo local se puede apreciar la existencia de una cierta descontextualización de su gestión organizacional con relación al desarrollo local y en particular el Proyecto de Desarrollo Integral (PDI) del municipio, caracterizada sobre todo por la extrapolación de modelos característicos de las universidades provinciales o de las anteriores filiales universitarias municipales.

Razón por la que esta investigación se propone como objetivo realizar un análisis teórico acerca de la gestión estratégica de los CUM orientada al proceso de gestión

extensionista de modo que puedan responder con mayor efectividad a las prioridades y perspectivas del proyecto de desarrollo integral del municipio como expresión de su responsabilidad social. La influencia educativa y cultural de la universidad en la sociedad como institución generadora de cultura, se expresa también en su significativo papel como factor de cambio en el entorno. Los mejores valores preservados, creados y desarrollados por la universidad a lo largo de las mejores tradiciones de lucha, de dignidad, decoro, sirven de paradigma de la formación de una cultura general integral en la población y de acciones que se correspondan con el sistema de valores morales dentro de nuestros centros de Educación Superior.

Son las instituciones culturales y en especial las IES, las llamadas a ofrecer alternativas de acción que le permitan al hombre desenvolverse eficientemente en los nuevos escenarios. Esta perspectiva resulta hoy un gran reto para los países latinoamericanos y del Caribe, respecto al escenario donde se vislumbra la necesidad de una gestión universitaria de acuerdo con las exigencias inmediatas y futuras, tanto en lo organizacional.

Se hace necesario el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones potencia un aprendizaje activo que moviliza la acción de estudiantes y profesores hacia mayores niveles de eficiencia y eficacia con optimización de los entornos de aprendizaje y del tiempo de este aprendizaje, con visión prospectiva hacia la calidad de los procesos universitarios intra y extra universitaria.

El objeto de creciente atención de la dirección universitaria es lograr una acción proactiva que garantice la interacción entre lo educativo y lo administrativo. A partir de la integración de estos procesos, denominados también funciones sustantivas, los (CUM) cumplen su encargo social, dentro de ellos el proceso de docencia, investigación y extensión universitaria cuya esencia radica en la interacción dialéctica universidad- sociedad.

Desde el punto de vista jurídico, la presente investigación se encuentra refrendada por la Resolución 2 / 2018 Reglamento de Trabajo Docente Metodológico del Ministerio de Educación Superior en Cuba, en la SECCIÓN PRIMERA- De la Sede Central, los Centros Universitarios municipales y las Filiales, en el ARTÍCULO 9 establece que: El centro



universitario municipal (CUM) es el nivel de dirección que tiene básicamente un carácter local en la dinámica de su desempeño, al frente del cual está el director como autoridad máxima, quien se subordina directamente al rector.

Es una unidad organizativa de la universidad que tiene como objetivo llevar a cabo todos los procesos y funciones sustantivas de la Educación Superior en la magnitud que se demande por el municipio y en la medida que se asegure la calidad requerida. Será aprobada por el ministro, a propuesta del rector, la creación o extinción y la estructura. Para ello contará con la estructura que a propuesta del rector le sea aprobada por el ministro.

El artículo al cual se hace referencia precisa el papel que tienen los CUM, atendiendo a las características de los territorios y aunque señala que en ellos debe llevarse a cabo todos los procesos y funciones sustantivas de la Educación Superior, resulta significativo en el contexto de la provincia Mayabeque, que en los CUM se aprecia la poca fortaleza para el desarrollo de todas funciones sustantivas de la universidad, siendo las de mayor incidencia las relacionadas con la formación del profesional y el extensionismo, y en cierta medida la formación de posgrado a nivel de cursos y capacitación, la investigación está enmarcada en los problemas metodológicos del colectivo esencialmente.

Cuando se analiza dicha situación, se aprecia la presencia de profesores con categorías docentes inferiores (Instructores y Asistentes), y la proyección para ascender a categorías superiores, en lo fundamental Auxiliares. Ello evidencia la poca fortaleza para el desarrollo de todas las funciones sustantivas.

A pesar de lo anterior, es significativo que el proceso de gestión extensionista en los CUM, muestra importantes resultados en la relación universidad empresa y universidad comunidad, sin embargo, se evidencia la ausencia de indicadores que permitan evaluar el funcionamiento de dicho proceso, por ello se requiere profundizar, investigar y determinar los indicadores que para dicho proceso se requiere en función de garantizar la sistematización de la calidad del proceso en el CUM.

Considerando tal situación se manifiesta una contradicción entre la realidad y la necesidad de que el proceso de extensión en el Centro Universitario Municipal, sea

dinamizadora de los demás procesos, además de convertirse en fuente integradora entre todos y cada uno de los espacios en que fluye esta función universitaria, como el logro de mejores resultados que incidan en la vida de la comunidad.

## **Desarrollo.**

Referentes Teóricos y Metodológicos que sustentan El proceso de gestión extensionista de los Centros Universitarios Municipales.

### **1-1. Sustentos teóricos de la Gestión Universitaria.**

Con relación a la educación superior vale aquí, sin detenerse en la polémica alrededor de los conceptos de Administración, Gestión o Dirección, asunto tratado por varios autores como Robbins (1998), Calleja (2004) y Capó y López (2013) y otros, proponer en esta Investigación el uso del término Gestión teniendo en cuenta la gran aproximación operacional entre sí a pesar de comprender las posibles diferencias que guardan entre ellos.

Según el diccionario de la Real Academia Española Gestión constituye la acción y efecto de gestionar. Gestionar es el acto de hacer diligencias conducentes al logro de un negocio o de un deseo cualquiera. (RAE, 2008) Gestión, proviene de la acepción latina gesti-onis, acción del verbo género que significa acción y efecto de gestionar, o sea, hacer diligencias que conduzcan al logro de un negocio o deseo cualquiera (RAE, 2008).

Acorde con la Normas ISO 9000:2000, en su apartado 3.2.6 la gestión es:  
-Actividades coordinadas para dirigir y controlar una organización. (Normas ISO 9000:2000).

Para Capo et.al (2013)

*“Ya en la segunda mitad de los 80 y en los 90, al problema de la calidad se une el problema de la supervivencia, por las difíciles condiciones financieras. Pasa a primer plano entonces, la gestión institucional, orientada a la eficiencia en la utilización de los recursos, la*

*búsqueda de fuentes alternativas de financiamiento y la generalización de enfoques costo beneficio en la actividad educativa”.*

La autora concuerda con Calleja (2004:1), cuando afirman que el concepto de Dirección, Administración y/o Gestión en su esencia es

*“Proceso de influencia consciente, sistemática y estable de los órganos de dirección sobre los colectivos humanos, orientando y guiando sus acciones con el fin de alcanzar determinados objetivos; basado en el conocimiento y aplicación de las leyes, principios, métodos y técnicas que regulan y son propios del sistema sobre el cual se influye.”*

De hecho, la gestión requiere de los procesos de planificación, organización, dirección (mando o regulación) y control, que se concibe en su carácter de ciencia y arte a la vez, desarrollándose en su actividad sistemática ante su encargo social.

Por eso el proceso de gestión de las instituciones de Enseñanza superior están orientadas a proporcionar un servicio que contribuya a la formación profesional de calidad, dirigido por personal no solo altamente preparada en el dominio de sus funciones administrativas, sino orientar las políticas para la gestión de la calidad y excelencia a todos sus niveles.

Según Capó (2013:) El proceso de gestión es: *-Un proceso metodológico que implica una serie de actividades que lleva a mejor consecución de los objetivos, en un periodo más corto y con una mayor productividad.”*

Se entiende como gestión universitaria a la metodología de planificación estratégica de carácter participativo para los equipos directivos, docentes y comunidad universitaria y que sirve para construir el proyecto universitario Institucional.

Para el cambio de época y ante las transformaciones económicas, políticas y sociales producidas, se tienen también transformaciones en el campo de la organización de las instituciones, las que llevan a considerar un cambio en el concepto de gestión. El objetivo primordial de la organización de la gestión universitaria, deberá ser centrar, focalizar y nuclear a la institución alrededor del aprendizaje de los estudiantes.

La teorización que se entiende por gestión en el campo de la educación, hace que a menudo, ésta se circunscriba a la gestión de los recursos, dejando de lado la diversidad de ámbitos propios del actual campo de la gestión universitaria. Como refuerzo a la expresión anterior de gestión universitaria, se debe decir que ella abarca también -el conjunto de acciones relacionadas entre sí que emprende el equipo directivo de la institución para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en, con y para la comunidad universitaria.

Con esta ampliación aplicada a la institución universitaria, se debe entender que la planificación estratégica situacional puesta al servicio del mejor entendimiento de la gestión universitaria, se comprenderá como -el proceso a través del cual la institución diseña, implementa y evalúa permanentemente su acción cotidiana, en la perspectiva de los propósitos que la orientan, lo que ejecuta en la práctica el proyecto universitario Institucional, abarcando a los equipos de trabajo con participación de la comunidad universitaria.

Hax y Majluf (1990). La realización de la gestión universitaria, como se señala renglones arriba, no transcurre por sola utilización de la norma universitaria, por lo que se debe explicar que las tendencias en el manejo real, pasan por la práctica de una gestión formal y de un proceso de gestión sutil como lo expresaran.

Al desarrollar los procesos de gestión nace la cultura organizacional, donde los modos de uso de la gestión formal y sutil, son en gran medida aprendidos, como consecuencia de las respuestas exitosas o no que la institución ha practicado a lo largo del tiempo para evaluar su inserción en el suprasistema social.

Diferentes autores dedicados al estudio del clima organizacional en el mundo han establecido su definición, objetivos, importancia, teorías e instrumentos para su medición. Al respecto, la autora considera que cuando se estudia el clima organizacional, se aprecia que no existe una unificación teórica sobre su conceptualización. Tal es así que Ouchi (1992), identifica el clima como un componente más de la cultura, pues plantea que la tradición y el clima constituyen la cultura organizacional de una institución.

Gonçalves (1997) Considera que el clima organizacional se relaciona con las condiciones y características del ambiente laboral las cuales generan percepciones en los empleados que afectan su comportamiento.

Y finalmente Robbins (1999), planteó que clima, cultura, y gestión organizacional son lo mismo cuando los definen como la personalidad y el carácter de una organización.

Sin embargo, Zapata (2011), lo explica como partes dependientes entre sí que aportan al desarrollo y cambio organizacional. Por lo tanto, al estudiar el clima organizacional es necesario identificar, por un lado, los diferentes elementos que constituyen el concepto de clima y por el otro, los diversos métodos de diagnóstico utilizados actualmente en las organizaciones y su desarrollo. Un elemento significativo en la definición del clima organizacional está dado por el conjunto de percepciones, influidas por factores internos y externos, de los miembros de la organización en cuanto a cómo se desempeñan las acciones dentro del sistema organizado para dar respuesta a los objetivos planteados para la institución.

Según Gonçalves (1997), Los factores y las estructuras del sistema organizacional dan lugar a un determinado clima, en función a las percepciones de los miembros, este clima resultante induce determinados comportamientos en las personas y estos comportamientos inciden en el funcionamiento de la organización, y, por ende, en el clima, por lo que actúan en forma sistémica.

Por ello Segredo (2007), Plantea que el clima organizacional resulta ser un enfoque y una herramienta administrativa importante en la toma de decisiones de

los directivos, que les permite proyectar un incremento en la productividad, conducir la gestión de los cambios necesarios en la organización para el mejoramiento continuo, ya que en ello recae la supervivencia de las organizaciones.

En ese sentido, existen varios factores que influyen en el Clima Organizacional y también variadas las diversas actuaciones del personal administrativo de una unidad de Gestión local. Por ello la actitud o el accionar de los integrantes de una institución pueden ser negativa o problemática debido al Clima Organizacional desarrollado.

Si éste es incongruente con los principios que sustenta la educación; o positiva y no presentar problemas, realizando su labor administrativa con gusto y abnegación. Sin embargo, tales posiciones pueden verse afectados en su interior por el medio ambiente global en que se encuentran inmersos.

Finalmente considero además que las influencias de la sociedad sobre Clima Organizacional se modifican a través del tiempo como resultado de la mayor cantidad de conocimientos, la diversidad de la fuerza de trabajo, los adelantos tecnológicos, la legislación laboral, las normas gubernamentales y el crecimiento de las organizaciones.

Valcacei et al. (2008) establece que la dirección universitaria es la que instrumenta la gestión universitaria y no tendría significado alguno si deja al margen la proyección coherente de los procesos puntuales que la conforman y dan vida, conjuncionando los procesos de la gestión formal: gestión académica, formación profesional, promoción de la investigación y el desarrollo y administración de los recursos institucionales.

La autora coincide con el autor ya que el comportamiento de -los procesos de gestión formal, están propuestos a orientar y moldear las gestiones en la organización a través de procesos racionales que permitan anticipar consecuencias evaluables en el desenvolvimiento organizacional. Estos procesos

abarcen planificación, la administración de recursos humanos, la comunicación e información dentro la estructura organizacional y el control de la gestión.

Se ha señalado que la planificación es parte de la gestión formal, sólido en la articulación de los planes y programas de trabajo, que traduce los objetivos institucionales, en retos de programación, en el análisis de fortalezas y debilidades que emanan del escrutinio interno, en el desglose de las oportunidades y amenazas que se derivan del análisis del ambiente y en el cuidadoso estudio de la misión de cada actividad universitaria. La metodología para llevar a cabo todo esto, se refirió anteriormente, se llama Planificación Estratégica.

Como aboga Calleja (2004), cualquier sistema de gestión o dirección será siempre parte integrante de un sistema mayor y más complejo, el que condicionará sus características específicas. Ello expresa concretamente que, en el caso de las instituciones educativas, la gestión estará en función de la filosofía, objetivos, valores y principios que rigen en el sistema educacional de una sociedad determinada, y debe encaminarse a la satisfacción de un Encargo Social y contribuir a enaltecer la naturaleza humana.

Es necesario además tener en cuenta el aspecto relacionado con el costo beneficio sin perder de vista el aspecto de calidad. Por eso la gestión de los recursos a disposición de los gestores y sus colaboradores deben ser optimizados y la realización de los procesos debe adecuarse de forma que los productos de sus realizaciones puedan ser eficaces y eficientes.

La necesidad de profesionales cada vez más capacitados requiere mejoras estructurales substanciales en el funcionamiento de las IES. Requiere de hecho, una buena planificación de todo el proceso, ya sea directivo como de enseñanza y aprendizaje, una organización de calidad y funcional, pero también flexible y adaptable, una dirección competente y creativa y un control eficaz para proporcionar una formación de calidad, aunque el éxito de las organizaciones no se asienta tan solo en estos elementos.

Las funciones de quienes deben dirigir los procesos en las IES para asegurar la calidad de la formación que ofrecen deben tener en cuenta que los procesos de dirección y gestión:

*Calleja (2004:) “están vinculados de alguna manera con la posibilidad y capacidad de gobernar, de tener autoridad para mandar y hacerse obedecer en relación con el manejo, la obtención y el empleo o gasto de determinados recursos que pueden ser humanos, materiales o financieros, para alcanzar determinados objetivos, sobre criterios de eficiencia y eficacia y desde una visión prospectiva.”*

Desde ese punto de vista en la Gestión, según Calleja (2004:5), en las instituciones educativas se integran para el cumplimiento de sus objetivos, un conjunto de procesos, que interactúan como subsistemas con un carácter holístico, conformando así su sistema de dirección general los procesos de formación, proceso de investigación, proceso de extensión a la comunidad, proceso de gestión de los recursos humanos, materiales y financieros.

En el proceso de gestión hay que tener en cuenta dos aspectos importantes que constituyen las dimensiones fundamentales de la Institución de enseñanza que se distinguen por el quehacer de ella que son: El trabajo de gestión directivo que es función del cuerpo directivo (Rectores, directores, Vice Rectores, Vice Directores y otros), y el trabajo de gestión del proceso de enseñanza llevada a cabo por los docentes (profesores y maestros) en su labor diaria.

Cardoso (2006) Considera que los conceptos de gestión y calidad en educación, son fundamentales para lograr mejora en la educación de cada uno de nuestros países. Pero estos conceptos deben estar muy claros en las mentes de nuestros gobernantes y hasta dirigentes de IES ya que de allí la gestión parte como eje fundamental para la calidad.

La gestión de las instituciones educativas tiene por finalidad brindar una formación de calidad que pueda responder las necesidades y exigencias sociales.



Las primeras acciones de la universalización en su concepción actual se introducen en la formación del personal docente a partir del curso 2001– 2002 al concebirse el componente laboral de las carreras pedagógicas y técnicas con un concepto más amplio de la práctica docente y organizarse la ubicación de los estudiantes en función de sus municipios de residencia.

El significado de universalización se traduce en universidad del conocimiento por iniciativa de nuestro Comandante en Jefe Fidel, al calor de los esfuerzos por lograr un alto desarrollo educacional, se toman medidas en las primeras décadas del 70 en correspondencia con los principios en que pudiesen dar respuestas a la fundamentación del desarrollo social incrementan las filiales y centros docentes, se introducen cursos dirigidos y a distancia, se extiende.

Este programa que se ha denominado universalización de la universidad se define como -la extensión de la universidad y de todos sus productos sustantivos a toda la sociedad a través de su presencia en los territorios, permitiendo alcanzar mayores niveles de equidad y de justicia social en la obtención de una elevada cultura general Integral de los ciudadanosll.

Diversos autores abordan la temática de la universalización de la educación superior; en el Taller Nacional sobre la universalización realizado por el Ministerio de Educación Superior en septiembre del 2005, en tales casos, se definieron algunos términos a partir del nuevo enfoque de la universidad cubana o la nueva universidad en el nuevo contexto social.

*“La universalización concebida en términos prácticos, significa la oportunidad de crear facilidades para que todos los individuos estudien sin límites, durante toda la vida, Torres, Pérez, et.al, (2006).*

Otros investigadores han aportado sus criterios. Plantea Benítez Cárdenas (2014)

*“es una de las transformaciones llevadas a cabo por la educación superior cubana, materializadas a través de la universalización de la*

*universidad, se pone en práctica la educación en la diversidad, constituyendo la búsqueda de respuestas educativas que faciliten los aprendizajes de todo el estudiantado en su diversidad (...),”*

la educación en la diversidad es un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas.

En cuanto a valores ideas, percepciones, intereses,

*“hay que mantener a los profesores que están en nuestras aulas, e incrementar su reserva, cuidar celosamente los recursos humanos jóvenes que hemos formado en estos años, enfatizando en su profesionalidad y superación, perfeccionar el proceso de universalización, lograr que todas las universidades del país transiten a partir de la idea hacia esa excelencia académica y revolucionaria que el país demanda de sus estudiantes y profesores universitarios”. Comandante en jefe Fidel Castro Ruz (2014)*

*“la nueva universidad plantea oportunidades inéditas para la proyección de las universidades en espacios locales, en alianza con: escuelas; centros de investigación; centros de producción y servicios; organizaciones políticas y de masas”. Núñez Jover, (2016).*

El análisis de la gestión universitaria, como base orientadora del desarrollo universitario de cualquier proceso es difícil debido al nivel de complejidad y carácter socio-histórico del concepto. Las dificultades para su tratamiento parten muchas veces desde la propia definición, que de forma general fue dada de manera insuperable en el lenguaje dialéctico hegeliano como -... supresión de la cantidad. Enfatizando que toda reflexión sobre la calidad es la definición misma de las cualidades esenciales de los fenómenos y procesos de la realidad en su devenir.

La gestión de las instituciones de educación superior aporta un elevado número de criterios esenciales sobre los procesos y resultados que posibilitan tener una Información máxima del sistema para la toma de decisiones acertadas en búsqueda de la excelencia universitaria.

El perfeccionamiento en la educación superior se alcanzará a partir del análisis integrado de los resultados de la evaluación institucional, la acreditación de los procesos universitarios, la gestión de la calidad y el control interno.

La mejora en las universidades debe concebirse como el resultado de un modelo del cambio contentivo de elementos claves como la Excelencia, la Innovación y la anticipación que tienen su base en la autoevaluación.

El dominio de los elementos caracterizadores de la mejora tales como su concepción, su tipología y los procedimientos para conformación de un plan contribuyen a la dirección de este proceso en las universidades, lo cual ha sido demostrado en los resultados obtenidos de la sistematización de estos procedimientos.

Las universidades se han consolidado como espacio de reflexión y debate de los numerosos y graves problemas que aquejan a la humanidad en la actualidad. De este modo, ante los retos de la llamada sociedad del conocimiento, las Instituciones de Educación Superior se encuentran frente a la necesidad de renovar sus programas académicos no sólo para actualizar los conocimientos profesionales de sus estudiantes, sino para proporcionar habilidades personales y sociales que les permitan adquirir nuevos conocimientos a lo largo de su vida y adaptarse a condiciones cambiantes. López Rupérez (2010).

*Vega Cruz (2016) “En este proceso de Universalización se concibe formar una parte importante de los futuros profesionales de los municipios, en los propios territorios, bajo la orientación metodológica de la Universidad madre que asesora y apoya a los centros universitarios municipales”.*

La mayoría del claustro de estos centros universitarios municipales son profesionales en ejercicio o jubilados, que han expresado su deseo de convertirse en profesores categorizados. En el mundo interior de la universidad esto se traduce en una oportunidad para darle salida a todo el proceso de gestión del conocimiento que se crea y produce en la universidad. Por esta razón el desarrollo de la Universidad madre, es imprescindible para que la Universidad nueva universalizada sea una realidad.

Se pudiera decir, además, que contribuye a la formación integral del estudiante y del profesor, puesto que lo pone en contacto más directo con su pueblo y con los problemas que posee y contribuye en cierta medida a su solución. Posibilita hacer al joven estudiante y a los profesores, humanos, más comprometidos, a no solo ver los problemas sino ayudar a resolverlos, es decir ser más productivo.

En los últimos años los estados latinoamericanos han adoptado políticas para evaluar y acreditación como respuesta a las situaciones que trajo la globalización y en especial a la explosión indiscriminada de programas e instituciones de Educación Superior y al debilitamiento de lo que se entendía por calidad, fenómeno surgido a partir de los años 80, lo que ha provocado un conjunto heterogéneo de formas y mecanismos evaluativos de la gestión de la calidad en la educación.

La mayoría de las universidades latinoamericanas enclaustradas y a veces atrincheradas en sus antiguas concepciones de autonomía, calidad, enciclopedismo, etc. no tomaron la iniciativa para presentar vías de solución adecuadas a dichas situaciones, lo que provocó que las presiones para reformar la educación superior provengan más del exterior que del interior de las mismas, por lo que casi ningún sistema o modelo de evaluación externa ha salido de las universidades, sino de entidades estatales que por lo general están alejadas de las universidades, y que introducen conceptos y criterios poco académicos o importados sin la debida adecuación y también criterios que responden a otros intereses no favorables a las universidades.

El hecho de que no surgiera de las universidades el planteamiento de la evaluación de la calidad favoreció el crecimiento incontrolado de las universidades privadas y otras instituciones sin que antes se crearan los sistemas que sirvieran de filtro a las aspiraciones de estas, que por otra parte se limitaron a ocultar su falta de adaptación ante la masificación de la matrícula y no buscaron soluciones novedosas a la misma y en la práctica declararon de hecho a la pasividad como su principal arma.

En una aproximación conceptual sobre la -nueva universidad presentada como -idea fuerza en construcción, Núñez, et al (2006), aseveran que:

*“la nueva universidad podrá incorporar la función formativa en su integridad con las funciones de investigación, postgrado, extensión y superación de cuadros en una nueva dimensión territorial, lo que de hecho crea nuevas condiciones para un enfoque centrado principalmente en la gestión del conocimiento y la innovación para el desarrollo de los territorios”.*

### **1.1.1. La extensión universitaria. Sus particularidades.**

El Estado confiere a la gestión del proceso extensionista en las instituciones de Educación Superior un carácter Integrador alrededor de esta problemática los organismos Tünnermann (2001), entre otros autores, sustentan que, a partir de los postulados reformistas de Córdoba, se dio origen a la extensión universitaria como una nueva función de las IES latinoamericanas, la función social. Afirman también que es esta función la que más contribuye a tipificar y distinguir a las IES del área, de las de otras regiones del mundo.

Coincido con el autor que, la extensión universitaria es un proceso sustantivo de toda Institución de Educación Superior, posee el rol de originar cultura, en su más amplia significación, en la comunidad intra y extrauniversitaria, la cual se pronuncia con la formación y la investigación, que estas contribuye al

desarrollo sociocultural y de los valores. Su particularidad en el proceso de interacción dialéctica universidad-sociedad.

Al definir la extensión universitaria, se utiliza una amplia gama de términos como función, proceso, dimensión, sistema de Interacciones universidad sociedad entre otros. De acuerdo con esta diversidad, se infiere que la terminología, se utiliza desde la perspectiva particular del objeto de análisis y estas suelen ser tan plurales, como la multiplicidad de factores y contexto educativos que intervienen en la gestión universitaria, estos resultados en la solidez del sistema categorías para el estudio del tema

Uno de los esclarecimientos de extensión universitaria, más completa y aún vigente, establece que:

*“La Extensión Universitaria es el proceso educativo, cultural y científico que articula la Enseñanza y la Investigación de forma indisociable y permite la relación transformadora entre Universidad y Sociedad. [...] es un camino de doble mano, con transito asegurado a la comunidad académica, que encontrar en la sociedad la oportunidad de elaboración de la praxis de un conocimiento académico. En el retorno a la universidad, docentes y discentes traerán un aprendizaje que, sometido a la reflexión teórica, será a ese conocimiento” (Forum de Pre-Reitores de Extension o das Universidades Públicas Brasileiras, FORPROEX, 1987, citado en Coelho, 2017, p. 22).*

Una definición muy citada y asumida en la literatura cubana y extranjera hasta la actualidad, que se aviene al contexto de esta investigación, plantea que la EU es:

*“Sistema de interacción de la universidad y la sociedad, mediante la actividad y la comunicación, que se realiza dentro y fuera del centro de educación superior con el propósito de promover la cultura en la comunidad universitaria y extrauniversitaria para contribuir a su*

*desarrollo cultural” (González, 1996, p. 60, citado en Nuñez,et,al 2017, p.11).*

En esta investigación se asume por la integralidad del enfoque, la asequibilidad del formulado y el acuerdo al contexto de la educación superior cubana, la posterior conceptualización, en la que la interacción (coordinación de los factores internos y externos) sigue siendo un rasgo específico esencial, si bien, no el notable como en las definiciones anteriores.

*(González, 2002, p. 77).: ”La extensión universitaria como empleo en la Universidad, involucra a toda su estructura y recursos humanos, pretende de una estrecha combinación de los agentes internos y externos en el desempeño de los programas y proyectos propuestos y su organización debe desarrollarse desde la perspectiva del beneficiario, a partir de generar una ideología que logre involucrar y comprometer a toda la comunidad universitaria y a representantes de las entidades laborales vinculadas a la formación de los profesionales y gestores extrauniversitarios”.*

La comunicación y la interacción universidad-sociedad son dos rasgos permanentes en las mejores definiciones; herederas del pensamiento de Paulo Freire, atienden a la naturaleza comunicadora de la extensión universitaria mediante la cual se revela su función dinamizadora en la esencia interactiva Universidad-Sociedad Sifuentes,et.al(2011);Gómezet,al (2012); Cedeño, (2012); y, Almuiñas,et,al.( 2018).

*“La extensión universitaria implica acción, transformación en busca de cambios y mejoras, es una proyección hacia el futuro, que implica organización, objetivos y metas” (Borges, 2018).*

Desde la representación empresarial los procesos se definen como actividades para generar un resultado Cardona,et.al. 2015); la extensión universitaria

orientada a procesos admite a las organizaciones a reorganizar los diferentes subprocesos que la integran, para a través de la mejora continua, admitir nuevas definiciones, controles, alcances y caracteres de sistematización, rasgos admisibles en el contexto universitario.

A partir del enfoque de las instituciones de educación superior de América Latina, se explica que el ciclo de su gestión (planificación, organización, ejecución-mando y control), es válido para la extensión universitaria Almuiñas, 2018, p. 30), criterio con el que se coincide porque propicia la participación, el compromiso de los actores externos e internos, la preocupación, la consciente, el aprendizaje individual, colectivo y organizacional, la flexibilidad y el desarrollo de la capacidad para el cambio, un modo de estructuración de la gestión del proceso de extensión universitaria, característico por su contenido

Plantea que:

*...” el proceso de gestión extensionista es aquel que, como resultado de las relaciones sociales que se dan entre los sujetos que participan, encaminado de forma eficiente, a la promoción de cultura para la comunidad”.*

De manera más particular, (González, 2002,13) desde las ciencias pedagógicas, hay varias propuestas significativas sobre la gestión del proceso de extensión universitaria. González (2002) defiende la idea científica de gestionar la extensión universitaria a partir de lo específico del trabajo sociocultural universitario y desde la metodología de la promoción cultural, para atender a sus particularidades como procesos.

Al definir la dimensión tecnológica de la gestión del proceso extensionista, a partir de la promoción sociocultural, se señala su condición de proceso social, de practica que integra factores psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales; siempre influidos por intereses y valores de su ecosistema, que contribuye a conformarlo y es a su vez conformado sobre esta base se considera posible asumir y enriquecer, desde la cultura pedagógica, la dimensión tecnológica de la gestión del proceso extensionista en las condiciones actuales y específicas



de la FCP y de la concepción del Plan de Estudios E, dado que no se han encontrado propuestas pedagógicas contextualizadas en el trabajo metodológico del colectivo de carrera.

Batista (2016), redefine la categoría gestión pedagógica de la extensión universitaria desde el colectivo de año académico; sustenta el método participativo integrador extensionista que dinamiza las relaciones entre lo cultural académico, cultural investigativo y lo cultural laboral profesional, mediante la determinación de sus respectivos núcleos teóricos integradores, en atención a los problemas profesionales, los contextos de formación y los agentes educativos.

*Casilla (2017): "La extensión universitaria como función sustantiva cumple su rol como enlace de la universidad con la sociedad, en su necesario vínculo a lo interno de la comunidad universitaria a partir de la creación de un ambiente propicio para la formación integral del estudiante, del vínculo de la universidad con los procesos sociales desde el desarrollo de proyectos extensionistas que lleguen, con una influencia positiva, al individuo, la familia y la comunidad".*

Odette González en el año 2016 en su tesis de doctorado hace un estudio amplio y profundo acerca de la evolución del término de extensión universitaria, entre ellas están: *"las Instituciones de la Educación Superior (IES) son instituciones sociales por excelencia, encargadas de la preservación, desarrollo y difusión de la cultura, que garanticen el desarrollo humano y sostenible, y con ello la continuidad de la civilización" ...*

Tal y como expresara en el 2002, el entonces Ministro de Educación Superior en Cuba, el Dr. Fernando Vecino Alegret

*"hoy más que nunca, la universidad debe demostrar su pertinencia social como espacio idóneo para rechazar cualquier tendencia que pueda destruir la obra humana, como espacio promotor de*

*los valores universales, de la ética, del dialogo intercultural, la comprensión mutua y la paz" (Vecino, 2002:1).*

Pues, uno de los procesos sustantivos universitarios que más contribuye a este encargo es la extensión universitaria, por tanto *"resulta función ineludible en la vida de nuestras universidades, y tema que concita cada vez a polémicas más agudas entre los que apostamos a su valor y papel en el contexto contemporáneo" González, et.al., 2003: 15).*

En este sentido, uno de los procesos sustantivos universitarios que más contribuye a este encargo es la extensión universitaria, pues *"resulta función ineludible en la vida de nuestras universidades, y tema que concita cada vez a polémicas más agudas entre los que apostamos a su valor y papel en el contexto contemporáneo" González, et.al., 2003: 15).*

El Programa Nacional de Extensión Universitaria para la Educación Superior Cubana, tiene la intención de convertirse en un instrumento eficaz para la gestión del proceso extensionista en las universidades, las que desde las condiciones y realidades específicas sobre las que actúan, en particular hoy donde su presencia en los municipios se dinamiza, dispondrán del punto de partida para la formulación de sus propios programas y proyectos en correspondencia con la planeación estratégica.

Este programa está concebido con una máxima flexibilidad en su diseño y aplicación, de forma tal, que a partir de la dinámica y las condiciones del entorno, se pueda buscar un equilibrio coherente, entre las exigencias que plantea el desarrollo de este proceso en la educación superior cubana y las necesidades que demanda cada una de las realidades objeto de transformación por las universidades, teniendo en cuenta que se pueda dar cumplimiento al siguiente

**Objetivo Estratégico:**

Desarrollar la extensión universitaria, transformarla a partir de asumirla como un proceso orientado a la labor educativa, que promueva y eleve la cultura general integral de la comunidad universitaria y su entorno social.

La universidad, institución educativa y cultural, tiene definida su responsabilidad con la sociedad, que se concreta en su actuación por el progreso económico, político, social y cultural. Ello implica no Velázquez Cobiella, Ana Elsa, (2013). Discurso Inaugurar pedagogía 2013, Habana Cuba. pág. 22 Garrido, M. (2002) Educación Superior, Sociedad e investigación. Colombia. Pág. 1 solo la atención a los procesos de docencia, laboral e investigación sino también a la promoción del nivel cultural de los estudiantes, a partir de su participación activa su propio desarrollo.

La universidad ha de aportar a la consagración de la identidad cultural de los estudiantes, a la formación y desarrollo de valores que contribuyan al progreso de la calidad de vida material y espiritual en el radio de acción universitario que incluye tanto a la comunidad universitaria como a su entorno, en especial en la preparación integral de los futuros profesionales.

El componente extensionista se convierte en el mecanismo integrador y dinamizador que suministra el flujo cultural continuo entre la universidad y la sociedad que les aumenta alternativamente. La extensión es actividad, en tanto apremia como objetivo desarrollar la extensión universitaria, en que interviene la universidad, y de la universidad en sí misma, transformándola a partir de asumirla como un proceso orientado esencialmente a la labor educativa y político-ideológica, que promueva y eleve la cultura general integral de la comunidad universitaria de su entorno social. Por la razón de su propia contribución en el desarrollo cultural, toda acción de extensión implica una comunicación con la sociedad, en la que la universidad construye relaciones y se ubica frente a sectores de la sociedad, con los que interactúa en igualdad de condiciones.

## **1.2. Los CUM Fundamentos Jurídicos y características de su funcionamiento.**

En la actualización del modelo económico basado en la propiedad socialista; los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución, aprobados en el VI Congreso del Partido Comunista de Cuba (PCC2011), plantean retos significativos en relación a la calidad de la formación de los profesionales, la eficiencia académica, la formación y superación de los docentes con vistas a mejorar la labor educativa, el perfeccionamiento de la red de universidades y la distribución adecuada de las matrículas en las diferentes carreras en función de las nuevas demandas de la economía y la sociedad, la actualización de los programas de formación e investigación en función de la proyección económica y social del país, entre otros Hernández,(2015.p.55).

La educación superior comienza un proceso de transformaciones constantes, tales como: la aplicación de los planes de estudio E, con mayor flexibilidad que planes anteriores, (D) dados por la existencia del currículo optativo-electivo potenciando la formación cultural de los estudiantes, En el 2003 se diseña una nueva versión de las carreras como alternativa de continuidad de estudio para la formación profesional pedagógica de los egresados de la formación emergente de maestros primarios, los egresados de los cursos de superación de trabajadores sociales y de otros Programas priorizados de la Revolución.

El modelo de plan de estudio de las carreras se concebía con una duración de cinco años y en la modalidad de curso para trabajadores aplicando el modelo de universalización aprobado para las carreras pedagógicas y se desarrolló en los centros municipales de las Universidades de Ciencias Pedagógicas (UCP). En el curso 2015- 2016 y teniendo en cuenta las demandas y condicionamientos sociales y del proceso de formación universitaria en Cuba, se propone el diseño del Plan de estudios E.

En correspondencia de esta demanda se realiza el nuevo diseño de las carreras de Licenciaturas en educación para el ingreso correspondiente al curso 2016/2017. Este diseño debe relacionarse con un contexto cubano que tiene entre sus particularidades se encuentra, el envejecimiento poblacional, las formas de

subversión ideológica, un escenario de transformación de valores a nivel internacional y nacional, la aparición de nuevos caracteres de conflictos bélicos a nivel planetario de carácter sui géneris (por etapas) y un avance vertiginoso del uso de las nuevas tecnologías de la información que cambia las maneras de educar, enseñar y aprender.

A partir del curso escolar 2002-2003, empieza a conformarse una etapa cualitativamente nueva del pensamiento anticipador y revolucionario del líder de la Revolución Fidel Castro Ruz, de la universalización de la Educación Superior cuando precisó los principios que dieron origen a la idea de la universalización de las universidades en cualquier municipio del país Castro (2003.p.5)

Esta nueva universidad cubana revolucionaria, internacionalista, humanista y científica, abierta a toda la sociedad se distingue de la universidad clásica, básicamente porque trasciende sus muros tradicionales y desarrolla sus procesos en íntima relación con las comunidades, perfeccionándolos continuamente como parte de una interacción de la que todos participan.

En un proceso de perfeccionamiento comenzado en el 2009 fueron creados los Centros Universitarios Municipales (CUM) cuyo rol principal es integrar la educación superior en el municipio y dirigirla metodológicamente, mientras que cada organismo formador cuenta con una Filial Universitaria en cada territorio (FUM), adscripta a la universidad de su provincia y sustituyó lo que anteriormente se denominaba Sede Universitaria Municipal (SUM), Hernández (2013.p 9)

Esta nueva idea que se abre paso, lleva consigo una nueva cualidad, que ha de expresarse con fuerza en cada territorio y que consiste en que a partir de la creación de estos centros universitarios en, los municipios que pueden asumir un papel más activo en la gestión de los profesionales que necesitan para su desarrollo para lo cual se requiere una alta integración de todos los factores, encabezados por el gobierno territorial. Solo de ese modo se lograrán cabalmente los ambiciosos objetivos que la Revolución se ha propuesto con esta nueva etapa de la Universalización de la educación superior. Vega. (2004, p.8)

Este planteamiento es confirmado por Estévez y col (2015), cuando refiere que, entre los retos y desafíos de la universidad en la época actual, se encuentra la contribución necesaria a la cultura de la sociedad y a su desarrollo con la misión de preservarla, desarrollarla y promoverla a través de sus procesos sustantivos.

Teniendo en cuenta estas consideraciones se puede afirmar entonces que la universalización de la formación docente superior, constituye un modelo de formación profesional flexible ,a partir de elementos combinados de la educación a distancia, educación semipresencial, que minimiza ,la presencia física en la relación profesor- estudiante de la Instrucción universitaria, y favorece la formación individualizada y colectiva en medio laboral profesional del futuro docente acorde con los nuevos requerimientos de nuestra sociedad.

**DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR** (De 29 de julio de 1976 en su versión actualizada, revisada y concordada, atendiendo a lo establecido en la Disposición Final Cuarta del Decreto-Ley No. 369 de 17 de diciembre de 2018) OSVALDO DORTICOS TORRADO, presidente de la República de Cuba. 17 de Julio de 1959 al 2 de diciembre de 1976.

**HAGO SABER:** Que el Consejo de Ministros ha acordado y yo he sancionado lo siguiente:

**POR CUANTO:** Resulta necesario adecuar la estructura organizativa de la enseñanza superior y la dirección de esta, de manera que constituya un subsistema armónico y único de centros de enseñanzas, con correctas estructuras de especialidades y especializaciones cuyos objetivos se correspondan con la planificación del desarrollo y que incluya a universidades, centros universitarios, institutos y escuelas especializadas, para que respondan con mayor eficacia a la demanda de graduados de la enseñanza superior, interrelacionen la docencia con la investigación científica y producción, se eleve la calificación de los graduados del nivel superior, se organice la enseñanza postgraduada y se desarrolle el sistema único de grados científicos.

**POR CUANTO:** A los fines de cumplimentar los objetivos contenidos en el Por Cuanto anterior, se han realizado los estudios necesarios y cuyos resultados para

el desarrollo perspectivo de la educación superior deben ser aprobados y puestos en vigor ya para iniciar el próximo curso en el mes de septiembre del presente año.

**POR TANTO:** En uso de las facultades que le están conferidas y de acuerdo con la Cuarta Disposición de la Ley de Tránsito Constitucional el Consejo de Ministros resuelve dictar la siguiente.

### **LEY No. 1307**

Miguel Mario Díaz-Canel Bermúdez. Presidente de la República de Cuba. 10 de octubre de 2019.

Plantea que el desarrollo local como elemento clave de la actualización del modelo de desarrollo económico y social. Ocupa un lugar relevante en la actualización del modelo de desarrollo económico y social de Cuba. El Lineamiento 17 de la Política económica y social del Partido y la Revolución para el período 2016 – 2021, (Partido Comunista de Cuba [PCC], 2017), expresa:

Impulsar el desarrollo de los territorios a partir de la estrategia del país, de modo que se fortalezcan los municipios como instancia fundamental, con la autonomía necesaria, sustentables, con una sólida base económico-productiva, y se reduzcan las principales desproporciones entre estos, aprovechando sus potencialidades. Elaborar el marco jurídico correspondiente. (p. 6)

El Artículo 168 de la Constitución de la República (Asamblea Nacional del Poder Popular, 2019) define que:

El municipio es la sociedad local, organizada por la ley, que constituye la unidad política-administrativa primaria y fundamental de la organización nacional; goza de autonomía y personalidad jurídica propias a todos los efectos legales, con una extensión territorial determinada por necesarias relaciones de vecindad, económicas y sociales de su población e intereses de la nación, con el propósito de lograr la satisfacción de las necesidades locales. (p. 12)

El desarrollo territorial también está incorporado al Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social hasta el año 2030 (PCC, 2017). Por todo lo anterior puede afirmarse que el desarrollo local constituye una política pública de importancia estratégica que ocupa un lugar central en las agendas de los gobiernos a nivel municipal y provincial y reclama también la actuación de los organismos de la administración central del estado, el Consejo de Ministros y la propia presidencia del país.

La Política de desarrollo territorial, en proceso de aprobación —en cuya elaboración el sector académico ha participado— contiene un diagnóstico, en el que, entre otros aspectos, se expresa que no existe una concepción integrada y comúnmente aceptada a nivel institucional sobre el desarrollo local y sus mecanismos y herramientas de gestión, extensionista entre estas, los proyectos de desarrollo local.

Por esos y otros motivos se identificó con claridad la necesidad de aprobar una política que institucionalice el desarrollo local como proceso integral y prioritario para el modelo de desarrollo económico y social cubano. Esa política debe ayudar a conciliar los intereses territoriales y los programas nacionales y sectoriales.

#### **ARTÍCULO 1. (Derogado)**

Este artículo fue derogado por la Disposición Final Segunda del Decreto-Ley No. 369 de 17 de diciembre de 2018 (G.O.Ord. No. 26 de 5 de abril de 2019)

Este artículo fue derogado por la Disposición Final Segunda del Decreto-Ley No. 369 de 17 de diciembre de 2018 (G.O.Ord. No. 26 de 5 de abril de 2019)

**ARTICULO 3. (Modificado)** La Universidad es esencialmente el tipo de institución de la educación superior cubana encargada de la formación de profesionales de nivel superior en pregrado y posgrado, el desarrollo de la investigación científica y la innovación, así como la promoción sociocultural en los campos de las ciencias contenidas en la conformación que le ha sido aprobada, siempre en correspondencia con las necesidades económicas, sociales y culturales, y con su alcance, ya sea nacional o provincial. Las nuevas instituciones de educación superior que se creen tendrán esta denominación.



Este artículo fue modificado por el artículo único del Decreto-Ley No. 369 de 17 de diciembre de 2018 (G.O.Ord. No. 26 de 5 de abril de 2019)

Centro Universitario Municipal: Nivel de dirección que tiene un alcance municipal en la dinámica de su desempeño, al frente del cual está el director como máxima autoridad, quien se subordina directamente al rector. El centro universitario municipal es una unidad organizativa de la universidad que tiene como objetivo llevar a cabo todos los procesos y funciones de la educación superior en la magnitud que se demande por el municipio y en la medida que se asegure la calidad requerida. Su creación, extinción y estructura es aprobada por el ministro a propuesta del rector.

La Gaceta Oficial de la República de Cuba acaba de publicar el Decreto Ley No.369 modificativo de la Ley No.1307 del 29 de julio de 1976, que estableció la estructura por grupos de especialidades y especializaciones para la educación superior, los tipos de centros de educación superior que conformaban la red nacional por Organismos de la Administración Central del Estado (OACE) al que estaban adscritos y los niveles fundamentales de dirección académica en que se organizaban estas instituciones de educación superior (IES).

Como parte del desarrollo económico y social del país posterior a 1976 los OACE con IES adscritas crecieron de 7 a 12 y el número de IES se incrementó de 28 a 69 en el curso 2007/2008. En la actualidad luego del proceso de integración de las universidades son 7 los OACE y 50 las IES. Estas últimas muy diferentes a las anteriores por su conformación y por la denominación que en la mayoría de ellas se había cambiado de Instituto Superior a la de Universidad.

Durante el proceso de análisis y aprobación de la política para la integración de las universidades se evidenció la necesidad de estudiar lo relativo a la tipología de la red nacional de centros de educación superior, su estructura académica y la conceptualización de centro rector y sus funciones, lo que conllevó a que se realizara dicho estudio en cuyas conclusiones se evidenció la necesidad de

modificar la Ley para lo cual la norma jurídica adoptada es este Decreto Ley No 369/2018 del Consejo de Ministros.

Del mismo modo este Decreto Ley resuelve la gran dispersión de normas jurídicas por medio de las cuales se realizaron cambios en las IES, tales como: la creación de nuevas, la modificación de la denominación, la fusión o extinción, así como los traspasos de otros OACE a la adscripción del MES.

En consecuencia, se establece que -La Universidad es esencialmente el tipo de institución de educación superior cubana encargada de la formación de profesionales de nivel superior en pregrado y postgrado, el desarrollo de la investigación científica y la innovación, y la promoción sociocultural, en el o los campos de las ciencias contenidas en la conformación que le ha sido aprobada, siempre en correspondencia con las necesidades económicas, sociales y culturales, y con su alcance, ya sea nacional o provincial. Las nuevas IES que se propongan crear serán con esta denominaciónl.

De las 50 IES, 37 se denominan universidad, las otras 13 son IES que por sus funciones y atribuciones tienen el rango de universidad y se considera oportuno mantener con las denominaciones actuales en tanto cumplen misiones académicas en el campo de acción específico para el cual fueron creadas y algunas de ellas tienen un alto reconocimiento internacional que la identifican con la denominación que siempre han tenido.

No obstante, el Decreto Ley define que -Los Jefes de los organismos de la Administración Central del Estado a los cuales se adscriben las instituciones de educación superior que no se denominan universidad, a partir del desarrollo que estas alcancen, proponen al Ministro de Educación Superior iniciar el proceso para la aprobación del cambio de denominación de acuerdo con lo establecido a estos efectosll, por supuesto por la de universidad.

En cuanto a la estructura académica interna de las IES que se conceptualiza en la norma jurídica se ratifican los niveles de Rectorado, Facultad, Departamento, Filial y Unidad Docente, ya normados por la Ley No. 1307; y se incluyen como nuevas estructuras de las universidades las de Instituto, Colegio, Centro Universitario Municipal, Entidad de Ciencia Tecnología e Innovación (ratifica lo establecido en el No.323 del 31 de julio de 2014) y Centro de Estudio.

A manera de resumen podemos concluir que con esta norma jurídica se actualiza la tipología de las IES cubanas, la red de IES y sus estructuras organizativas académicas, en correspondencia con la nueva composición de la educación superior cubana, con las políticas y transformaciones implementadas en los últimos años, así como con las tendencias internacionales en este campo. Todo ello con el propósito de fortalecer la institucionalización de la educación superior cubana.

Así como que estos resultados han estado asociados también al cumplimiento de los Lineamientos 124 y 125 de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución para el periodo 2016-2020, aprobados en el Séptimo Congreso del Partido Comunista de Cuba.

La educación superior tiene presencia en todas las provincias y municipios del país. Una de las innovaciones institucionales más relevantes introducidas por Cuba en este campo son los centros universitarios municipales (CUM), con frecuencia muy activos en la transferencia de conocimientos, con impactos visibles. Otra es la incorporación del desarrollo local como parte de la planeación estratégica y el sistema de trabajo de todas las universidades. De la mayor importancia ha sido la construcción de puentes efectivos de la educación superior con los gobiernos y demás actores locales sobre la base de nuevas concepciones, metodologías, herramientas y sistemas de trabajo.

Todo ello permite avanzar en el camino de generar cambios en los paradigmas de producción, difusión y uso de los conocimientos. La gestión gubernamental debe contribuir a ello. En muchos municipios los centros universitarios municipales aglutinan parte importante del potencial humano disponible, trabajan

estrechamente vinculados con los gobiernos y demás actores; despliegan procesos de capacitación y formación, y en conexión con universidades, redes, entidades de ciencia, tecnología e innovación, realizan procesos de gestión del conocimiento e innovación vinculados a las necesidades y demandas del proceso de gestión extensionista.

Para estos fines el MES cuenta, además, con la mencionada red nacional GUCID creada en 2006 (Núñez, Alcázar y Díaz, 2017). Esa política ministerial fue sostenida aun en momentos donde la existencia misma de las estructuras municipales de educación superior estaba sometida a discusión y la idea de la importancia del desarrollo local tenía menos arraigo que hoy. En ese contexto de relativa incertidumbre, en un taller de la red GUCID celebrado en octubre de 2010, se formularon dos ideas-fuerza (Díaz-Canel, 2010).

## **Conclusión.**

De acuerdo con el diseño metodológico planteado se ofrecen como resultados, una sistematización de los principales hitos históricos del desarrollo de la gestión universitaria una explicación, desde el punto de vista teórico, del lugar que ocupa dicha institución Centros Universitarios Municipales (CUM), de conformidad con algunos de sus principios fundamentales; y un estudio, con enfoque comparado, de las formas de extensionismo universitario más sobresalientes en Cuba y en Hispanoamérica.

Se aportan, además, la determinación de los antecedentes históricos del extensionismo universitario en Cuba; así como el programa nacional de extensión universitaria de la Universidad Agraria de la Habana fructuoso Rodríguez Pérez

Una valoración del modelo político-jurídico vigente y su concepción, del proceso de perfeccionamiento político-administrativo que vive el país y de principios aplicables al municipio que explican la inclusión de las prácticas en la dinámica municipal –como elementos a considerar fundamentos para la regulación jurídica de las relaciones municipales en el contexto nacional y, local.

## Referencias Bibliográficas.

Álvarez, M. (2008). Tesis doctoral -La gestión por procesos en la investigación universitaria, como búsqueda de calidad educativa. Propuesta de un modelo innovador de la gestión por procesos en la investigación. El caso de la pontificia universidad javeriana. Bogotá-Colombial. Universidad de Deusto. Bilbao. p. 1-367.

Angelino, A.; Kipen, E.; Lipschitz, A; Almeida, M; Zuttió, B., y Cabrera, Z. N, (2011). La extensión como práctica política. Disputando sentidos de lo público. XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria Santa Fe. Argentina.

Asociación Española para la Calidad. (2013). Conocimiento/gestión-por-procesos. <http://www.aec.es/web/guest/centro-> (visto el 25 de febrero del 2013).

Batista, A., Rojas, N., González, O. y Hernández, L. (2015). Estrategia de integración de los procesos sustantivos universitarios: aporte de la extensión universitaria a la cultura de la salud. XIII Congreso Latinoamericano de Extensión Universitaria.

Batista, A. (2016a). Estrategia metodológica de integración de procesos sustantivos universitarios: contribución de la extensión universitaria en la promoción de salud en la Universidad de La Habana. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias de la Educación. CEPES, Universidad de La Habana, Cuba, p. 243.

Batista, A. (2016b). La sistematización como método y proceso. Comunicación oral. Respuestas a las oponentes en el acto de defensa en opción al grado de Doctor en Ciencias de la Educación. CEPES, Universidad de La Habana, Cuba.

Batista, A., Hernández, L. y González, O. (2016). Gestión integrada de procesos sustantivos en una universidad innovadora: deber ser de la extensión universitaria. Presentado en el XIII Taller Internacional -La educación

superior y sus perspectivasll. 10mo Congreso Internacional de Educación Superior UNIVERSIDAD 2016.

Batista, A., Hernández, L. y González, O. (2016). Gestión integrada de procesos sustantivos universitaria: aporte extensionista a la cultura de la salud. Presentado en el XIII Taller Internacional de Extensión Universitaria. 10mo Congreso Internacional de Educación Superior UNIVERSIDAD 2016.

Batista, M. (2013). Tecnología de gestión para la ciencia y la innovación en las filiales universitarias municipales. Holguín. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Técnicas. Universidad de Holguín -Oscar Lucero Moyal. Cuba.



**Javier Fernández de Castro**

**[jfernandezc@up.edu.mx](mailto:jfernandezc@up.edu.mx)**

Secretario de Investigación Escuela de Pedagogía Campus  
Aguascalientes.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7552-5560>

### Cómo citar este texto:

Fernández de Castro J, Ramírez-Ramírez LN (2021). Comprensión Lectora: Estudio Cualitativo desde la voz de Docentes de Educación Básica en México. REEA. No. Especial, Vol II. Abril-Mayo 2021. Pp. 57-81. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/rev/reea>

Recibido: 10 de febrero 2021.

Aceptado: 27 de marzo de 2021.

Publicado: mayo de 2021.

### Indexada y catalogado por:



**Título:** Comprensión Lectora: Estudio Cualitativo desde la voz de Docentes de Educación Básica en México

**Resumen:** Los indicadores internacionales sobre la comprensión lectora muestran en diferentes evaluaciones la necesidad de generar estrategias de enseñanza-aprendizaje que ayuden a la mejora en su desarrollo e incremento en México. El enfoque teórico de la presente investigación parte de una visión de la lectura como un proceso social situado en un contexto permeado por factores sociales, pedagógicos, culturales e históricos. El foco del presente estudio de enfoque cualitativo es analizar el discurso de las docentes en torno a las experiencias de enseñanza de la comprensión lectora con alumnos pertenecientes a una escuela privada de nivel Básico-Primaria. La investigación se diseñó desde el marco fenomenológico-hermenéutico, participaron cinco docentes de una escuela de financiamiento privado ubicada en Xalapa, Veracruz. Se utilizaron entrevistas semi-estructuradas y análisis temático del discurso como estrategia de análisis. Los hallazgos apuntalan cuatro ejes de análisis: 1) Formación pedagógica de los docentes, 2) Factor familiar en la enseñanza de la comprensión lectora, 3) Factor sociocultural de la enseñanza de la comprensión lectora, 4) Obstáculos para la enseñanza de la comprensión lectora. La comprensión lectora se ve favorecida cuando los profesores cuentan con una formación pedagógica de la lectura y cuando existen condiciones sociales que la propicien en su contexto familiar.

**Palabras clave:** *Calidad de la educación, Docentes, Sociocultural, Comprensión Lectora, Estudio Cualitativo.*

**Title:** READING COMPREHENSION: A QUALITATIVE STUDY FROM THE VOICE OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS IN MEXICO.

**Summary:** International indicators on reading comprehension show in different evaluations the need to generate teaching-learning strategies that help to improve its development and increase in Mexico. The theoretical approach of this research is based on a vision of reading as a social process situated in a context permeated by social, pedagogical, cultural and historical factors. Focus of this qualitative study is to analyze the teachers' discourse on the experiences of teaching reading comprehension to students in a private elementary school. The research was designed from the phenomenological-hermeneutic framework, with the participation of five teachers from a privately funded school located in Xalapa, Veracruz. Semi-structured interviews and thematic discourse analysis were used as an analysis strategy. The findings underpin four axes of analysis: 1) Teachers' pedagogical training, 2) Family factor in the teaching of reading comprehension, 3) Sociocultural factor in the teaching of reading comprehension, 4) Obstacles to the teaching of reading comprehension. Reading comprehension is favored when teachers have pedagogical training in reading and when there are social conditions conducive to reading comprehension in their family context.

**Key words:** *Educational quality, Teachers, Sociocultural, Reading Comprehension, Qualitative Study.*

**Título:** *Compreensão Leitora: Estudo Qualitativo da voz de Docentes de Educação Básica no México*

**Resumo:** *Os indicadores internacionais sobre a compreensão leitora mostram em diferentes avaliações a necessidade de gerar estratégias de ensino-aprendizagem que ajudem à melhora em seu desenvolvimento e incremento no México. O enfoque teórico da presente investigação parte de uma visão da leitura como um processo social situado em um contexto permeado por fatores sociais, pedagógicos, culturais e históricos. O foco do presente estudo de enfoque qualitativo é analisar o discurso das docentes em torno das experiências de ensino da compreensão leitora com alunos pertencentes a uma escola privada de nível Básico-Primária. A investigação se desenhou do marco fenomenológico-hermenéutico, participaram cinco docentes de uma escola de financiamiento privado se localizada na Xalapa, Veracruz. utilizaram-se entrevistas semi-estruturadas e análise temática do discurso como estratégia de análise. Os achados escoram quatro eixos de análise: 1) Formação pedagógica dos docentes, 2) Fator familiar no ensino da compreensão leitora, 3) Fator sociocultural do ensino da compreensão leitora, 4) Obstáculos para o ensino da compreensão leitora. A compreensão leitora se vê favorecida quando os professores contam com uma formação pedagógica da leitura e quando existem condições sociais que a propiciem em seu contexto familiar.*



**Palavras chave:** *Qualidade da educação, Docentes, Sociocultural, Compreensão Leitora, Estudo Qualitativo.*

## Introducción

La lectura vista como un proceso sociocultural está situada en las prácticas culturales vigentes. En el contexto de la era digital se señala como uno de los mayores retos los procesos de lectura debido a que en el último panorama de la prueba PISA (Program of International Student Assessment) se reportó que uno de cada cuatro estudiantes, a nivel internacional, no puede completar las tareas de lectura más básicas; aspecto que se traduce en la dificultad que dichos estudiantes enfrentarán para desempeñarse en el mundo digital.

A nivel mundial, la lectura es un proceso de la enseñanza-aprendizaje que preocupa y es menester atender para mejorar la calidad educativa y la innovación en todos los países; los últimos hallazgos de PISA revelan que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) están transformando las maneras de interactuar de los estudiantes, ahora los estudiantes consideran la lectura como una pérdida de tiempo (+ 5 puntos porcentuales) y menos niños y niñas leen por placer (- 5 puntos porcentuales) que sus contrapartes en 2009 (OECD, 2018).

De manera particular, los retos que enfrenta México se pueden vislumbrar en diferentes fuentes estadísticas; en el reporte PISA 2018 (OECD, 2018) se ubica el desempeño en el área de Lectura en 420 puntos, 51 lugares debajo del puntaje más alto (Beijing, Shanghái, Jiangsu y Zhejiang, China con 555 puntos). Este dato es consistente con otros localizados en años anteriores, en 2012 México obtuvo un puntaje de 424 en comprensión lectora, mismo que evidencia el bajo rendimiento de los estudiantes (Gómez y Silas, 2012). En consonancia con lo anterior, a través de la evaluación del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) en 2015 por se encontraron resultados similares, ya que 75.4% de los alumnos de sexto de Primaria que participaron obtuvieron un nivel 1 o 2 (insuficiente y básico respectivamente), habiendo un 82.7% de tercero de secundaria en estos niveles (SEP, 2016).

Desde este contexto emergen preguntas relativas a ¿qué elementos regulan la enseñanza-aprendizaje de la lectura en México? ¿cómo es la interacción docente-alumno en la enseñanza de la lectura? ¿de qué manera se incorporan las TIC en la enseñanza de la comprensión lectora? Si bien dichas preguntas no son cerradas, será pertinente realizar indagaciones cualitativas que nos permitan comprender la complejidad de la problemática.

A continuación, se presenta una revisión de los hallazgos empíricos actuales en torno a la comprensión lectora en el nivel educativo básico, en el contexto de Iberoamérica.

A partir de la revisión de los hallazgos documentados en el período 2015-2020 a nivel internacional presentamos los artículos empíricos localizados en bases de datos como Scielo y Redalyc (ver Tabla 1). De un total de 6 investigaciones identificadas, existe una tendencia a la elección de enfoques de investigación cuantitativos (cinco investigaciones) para el estudio de la comprensión lectora, y sólo identificamos una investigación con enfoque cualitativo. De igual manera, se observa que las principales variables de investigación son evaluativas de la comprensión lectora, el uso de estrategias didácticas y la relación entre velocidad-comprensión lectora.

**Tabla 1. Síntesis de los artículos empíricos sobre comprensión lectora en nivel básico**

AUTORES	PAÍS	OBJETIVO	METODOLOGÍA	HALLAZGOS
Gallego-Ortega, Figueroa-Sepúlveda, & Rodríguez-Fuentes (2019)	Chile	Indagar el nivel de comprensión lectora de una muestra de estudiantes chilenos, escolarizados en un centro urbano subvencionado	Transversal de corte cuantitativo	El nivel de comprensión lectora y aprendizaje, se empobrece a medida que los estudiantes avanzan de curso escolar, no existen diferencias significativas por razón de género.
Peña-García (2019)	México	Analizar la importancia de las estrategias didácticas en la comprensión de la lectura en los alumnos mexicanos que cursan el sexto grado de educación primaria.	Enfoque cuantitativo, corte transversal y sincrónica	Se evidencia que el realizar anticipaciones sobre la lectura ayuda a los alumnos a inferir, resumir, interpretar y sintetizar la información. La demostración y explicación de las prácticas didácticas asociadas entre sí permiten dar cuenta a cada docente sobre la importancia de su aplicación en el aula.
Rentería-Rentería (2018)	Colombia	Mejorar la comprensión práctica de la lectura usando los cuentos afrochocanos como estrategia en el grado quinto de primaria	Cualitativo. Diseño acción participativa	Los resultados dieron cuenta de los problemas estudiantiles en cuanto a la comprensión lectora y de la importancia de usar estrategias didácticas (talleres) para fortalecer la comprensión lectora.
Peregrina (2017)	España	Evaluación del grado de adquisición de la comprensión lectora por parte de estudiantes de tres ciclos de Educación Primaria.	Cuantitativo	Los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación son ciertamente positivos
Silva-Maceda & Romero-Contreras (2017)	México	identificar la forma en que la velocidad de lectura de textos y la velocidad de lectura de palabras inventadas se relacionan con la comprensión lectora	Cuantitativo	Los resultados aportan evidencia que apoyan las tres hipótesis y el análisis realizado para la pregunta de investigación mostró que la velocidad de lectura de textos sólo explicaba una varianza adicional del 6% después de controlar la precisión de lectura de pseudopalabras.
Gutiérrez (2016)	España	Analizar el efecto que un programa de enseñanza de las estrategias lectoras implementado a través de la lectura dialógica en grupos interactivos tiene en el aprendizaje de la comprensión lectora.	Cuantitativo. Cuasiexperimental de comparación entre grupos con medidas pretest y postest	Los resultados ponderan el valor potencial del programa y apoyan el desarrollo de modelos de enseñanza que integren prácticas de lectura dialógica en cuanto que facilitan el aprendizaje de la comprensión lectora.

**Fuente: Elaboración propia**

Al respecto de la evaluación de la comprensión lectora, el trabajo de Peregrina (2017) documenta en Granada, España a través de una investigación con enfoque cuantitativo el grado de adquisición de la comprensión lectora por parte de estudiantes de tres ciclos de

Educación Primaria, participaron una muestra de 25 alumnos y alumnas. En los resultados se discute sobre el papel del curso en cada subgrupo de la muestra, así como la tipología de preguntas que se realizan para la comprensión lectora (inferenciales, de localización directa, identificación de la idea general). Se concluye que los resultados en las pruebas de evaluación son ciertamente de mejora y que este hecho puede estar motivado por el desarrollo de planes como el Programa de Mejora para la Comprensión y Expresión Oral y Escrita.

En el mismo tenor, (Gallego-Ortega, Figueroa-Sepúlveda, & Rodríguez-Fuentes, 2019) indagaron el nivel de comprensión lectora de una muestra de estudiantes chilenos de un centro educativo privado. El estudio con enfoque cuantitativo y de corte transversal evaluó 186 alumnos (95 niñas y 91 niños) de segundo año a octavo año de educación básica, con la finalidad de identificar el nivel de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico) y su nivel de aprendizaje lector (insuficiente, elemental y adecuado). Los resultados revelaron que el nivel de comprensión lectora y el aprendizaje se empobrecen a medida que los estudiantes avanzan de curso escolar, no se reportaron diferencias significativas en el género de los estudiantes.

En la investigación realizada en el contexto mexicano, Peña-García, (2019) se documenta el papel de las estrategias didácticas en la comprensión de la lectura de sexto grado de primaria; destacan las relaciones entre los momentos, estrategias y modalidades de lectura. La investigación es de enfoque cuantitativo, corte transversal y sincrónica, con una muestra representativa de 100 participantes. En los hallazgos se muestra la importancia de tener un objetivo claro, y se documenta que el realizar anticipaciones sobre la lectura ayuda a los alumnos a inferir, resumir, interpretar y sintetizar la información.

En la línea de las estrategias didácticas, la investigación de Gutiérrez (2016) analiza el efecto que tiene un programa de enseñanza sobre las estrategias. Se empleó un diseño cuasiexperimental de comparación entre grupos con medidas pretest y posttest. Se contó con una muestra de 355 participantes con edades que oscilaron entre los 8 y 9 años. Los resultados dan cuenta del papel que tuvo el programa implementado y de los diferentes modelos de enseñanza que pueden potenciar el aprendizaje de la lectura a través de actividades dialógicas.

En cuanto a la relación entre velocidad y comprensión lectora, la investigación de Silva-Maceda y Romero-Contreras (2017) documenta dicha relación en una muestra de niños

mexicanos entre 1° y 4° grados con la finalidad de identificar la manera en que se relaciona la velocidad de lectura de textos y la velocidad de lectura de palabras inventadas se relacionan con la comprensión lectora. Los resultados aportan evidencia importante en las variables estudiadas, es decir, la velocidad de lectura de textos sólo explicó una varianza adicional del 6% después de controlar la precisión de lectura de pseudopalabras.

Finalmente, el trabajo de Rentería-Rentería (2018) evidencia a través de una investigación de enfoque cualitativo con diseño de acción participativa, la mejora de la comprensión práctica de la lectura usando los cuentos afrochocoanos como estrategia en el grado quinto de primaria. Los resultados dieron cuenta de los problemas de los estudiantes en cuanto a la comprensión lectora y de la importancia de usar estrategias didácticas (talleres) para fortalecer la comprensión lectora.

### **Marco Teórico**

El enfoque teórico en el que se posiciona la presente investigación parte de una visión de la lectura como un proceso sociocultural (Caorsi, 2013; Romero-Quesada, Linares-Columbié, & Rivera, 2017)), el cual implica, reconocer que la lectura es un proceso social situado en un contexto permeado por factores sociales, pedagógicos, económicos, culturales e históricos (Lave, 1996). La interacción aprendiz-texto es una relación que abarca además de los procesos cognitivos inherentes al proceso de leer (decodificación, comprensión literal, comprensión profunda y meta-comprensión) abarcan las herramientas culturales disponibles para el aprendiz en el contexto social y a través de las cuales llegará a una apropiación de dicho texto. En este sentido, podemos asumir que la lectura es un proceso que entraña múltiples dimensiones (implica una dimensión social, histórico, cultural, psicológica, lingüística y pedagógica) y por ello la complejidad de su estudio requiere aproximaciones holísticas que den cuenta de la interacción de dichas dimensiones. Dirigiendo la mirada al desarrollo de la comprensión lectora como un proceso multidimensional, Fernández-de-Castro (2013) identifica en la literatura una serie de factores pedagógicos y contextuales que se encuentran asociados con su desarrollo (ver Tabla 2).

**Tabla 2. Factores asociados al desarrollo de la comprensión lectora**

Factores pedagógicos	Factores contextuales
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Motivación hacia la lectura</li> <li>✓ Uso de estrategias cognitivas y metacognitivas antes, durante y después de la lectura</li> <li>✓ Desarrollo de la meta-comprensión</li> <li>✓ Activación de conocimientos previos</li> <li>✓ Adecuación de textos a la edad y el nivel cognitivo de los lectores</li> <li>✓ Preguntas que evidencien la comprensión durante el proceso lector</li> <li>✓ Elaboración de resúmenes y dibujos</li> <li>✓ Uso de textos contextualizados al lector</li> <li>✓ Lectura fundamenta en un propósito lector claramente definido</li> <li>✓ Transversalidad del texto con otras áreas del conocimiento</li> <li>✓ Diversidad de materiales de lectura</li> <li>✓ Reconocimiento de la estructura del texto previo a la lectura de este</li> <li>✓ Trabajo colaborativo durante y después del proceso lector</li> <li>✓ Libertad para desarrollar el proyecto lector</li> <li>✓ Uso de TIC</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Años de estudio de la madre y el padre</li> <li>✓ Asistencia de los padres de familia a tutorías en centros educativos</li> <li>✓ Exposición a la letra impresa en el contexto familiar (ambiente alfabetizador), primordialmente durante la infancia (tres primeros años de vida)</li> <li>✓ Frecuencia y hábito lector de la madre y el padre</li> <li>✓ Participación de la familia en eventos relacionados con la lectura (asistencia a ferias del libro, librerías y bibliotecas)</li> <li>✓ Percepción de un sentido de valoración de la lectura por parte de los padres y profesores</li> <li>✓ Se asocia de manera negativa el control psicológico aplicado por padres de familia hacia sus hijos (ironías, chantajes, amenazas).</li> <li>✓ Comunicación entre los miembros de familia sobre textos leídos en la dinámica diaria y cotidiana.</li> </ul>

**Fuente: Elaboración propia basado en Fernández-de-Castro (2013).**

Con base en lo descrito anteriormente, la presente investigación adquiere pertinencia social y educativa al enmarcarse en el estudio desde un enfoque cualitativo desde la voz de las docentes de Educación Básica sobre las perspectivas que despliegan sobre el proceso de comprensión lectora de sus alumnos. Consideramos de relevancia partir desde un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico-hermenéutico para comprender el discurso de los participantes situado en el contexto social del que son partícipes. Además, ubicamos una falta en la literatura de investigaciones que documenten desde la perspectiva de los docentes la interacción aprendiz-texto y sus implicaciones educativas. El objetivo general de la investigación fue analizar el discurso de las docentes en torno a

las experiencias de enseñanza de la comprensión lectora con alumnos pertenecientes a una escuela privada de nivel Básico-Primaria en Xalapa, Veracruz.

### **Método. Enfoque y diseño de investigación.**

A partir del enfoque cualitativo de investigación asumimos que las realidades de los participantes son construidas desde un complejo sistema simbólico-social. En este sentido, la realidad social es construida desde la experiencia de los participantes. La subjetividad y cómo los participantes experimentan e interactúan sobre un fenómeno particular puede tener diversos significados para cada uno. Los mundos vividos y los discursos que despliegan los participantes dentro de sus escenarios (hogares, centros de trabajo, escuelas, chats virtuales, etc.) son el foco de interés de la investigación cualitativa (Flick, 2002)). Dentro del enfoque cualitativo se encuentran disponibles diferentes marcos de interpretación o aproximaciones que siguen lineamientos específicos para el diseño de una investigación cualitativa (Creswell & Poth, 2018)). Nos posicionamos en el diseño fenomenológico-hermenéutico debido a que el objetivo de la investigación fue analizar las experiencias de enseñanza que tuvieron las docentes en una escuela de financiamiento privado. Así, desde el diseño fenomenológico-hermenéutico se recuperan las experiencias plasmadas en descripciones discursivas con la finalidad de analizar a profundidad las interacciones que ocurren en un sitio particular (en este caso dentro de la escuela primaria) y poder llegar a tomar consciencia de dichas experiencias ((Elida & Guillen, 2019)).

### **Participantes**

A través del consentimiento informado y la aceptación de este, participaron un total de cinco docentes con trayectorias académico-profesionales diversas (ver Tabla 3). Las entrevistas se realizaron bajo seudónimo y con los lineamientos estipulados en el punto 3.4, todas las docentes estuvieron de acuerdo en ser grabadas con fines de investigación.

**Tabla 3. Descripción de las trayectorias académico-profesionales de las docentes**

<b>Docente (seudónimo)</b>	<b>Trayectoria académico-profesional</b>
<b>Irma</b>	Licenciada en Biología Edad: 46 años 25 años de experiencia docente Función: profesora de Ciencias Naturales en Primaria
<b>Gely</b>	Normal Básica Edad: 54 años 34 años de experiencia docente Función: coordinación de Primaria
<b>Silvia</b>	Licenciada en Educación Especial con especialidad en Problemas de Aprendizaje y Lenguaje. Maestra en Psicología Infantil Edad: 44 años 22 años de experiencia docente Función: coordinación del departamento de apoyo pedagógico
<b>Miriam</b>	Licenciada en Lengua y Literatura Edad: 29 años 7 meses de experiencia docente Función: profesora de Español en Secundaria
<b>Luciana</b>	Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialidad en Desarrollo de Infancia y Adolescencia Edad: 33 años 14 años de experiencia docente Función: coordinación de Secundaria

Fuente: Elaboración propia

**Escenario**



El colegio de financiamiento privado estaba localizado en Xalapa, Veracruz. Las entrevistas se realizaron en el interior de un cubículo privado del centro escolar, con cada docente. La escuela tenía una matrícula de 350 estudiantes atendida por un equipo de 42 profesores, abarcando los niveles desde educación Inicial (maternal) hasta Secundaria.

### **Consideraciones éticas**

Todos los datos fueron recopilados de manera anónima, se pidió consentimiento informado a las docentes y se les informó que los datos se almacenarían resguardando su confidencialidad y con fines de investigación. Todo el proceso desarrollado cubrió los principios morales propuestos por el Comité de Ética en Publicación (COPE).

### **Instrumentos de investigación**

Las entrevistas se desarrollaron con base en el formato semiestructurado (Kvale, 2011) y con un guion construido para este fin. Como validación de contenido de este instrumento se solicitó a dos expertos en investigación cualitativa hacer una revisión de este. El guion final se constituyó por 10 preguntas detonadoras sobre los siguientes ejes, a saber: 1) concepto de comprensión lectora, 2) factores que influyen en la comprensión lectora, 3) elementos pedagógicos de la comprensión lectora.

### **Análisis de datos**

El análisis de datos se realizó con base en las transcripciones de las docentes y a través del uso del software MaxQda 2020 ©. Se siguió una estrategia de análisis temático (Rädiker & Kuckartz, 2020). A diferencia del análisis del discurso o de la teoría fundamentada, este método de análisis es flexible en cuanto a los fundamentos metodológicos, se utiliza en muchas disciplinas y tiene como objetivo una descripción detallada de los datos en lugar de desarrollar una teoría. A partir de la codificación se construyeron ejes de análisis temático.

### **Resultados y discusión**

De manera general, a través del análisis de contenido del discurso de las participantes, obtuvimos un total de 104 códigos, agrupados en 4 temáticas principales; 1) Formación pedagógica de los docentes, 2) Factor familiar en la enseñanza de la comprensión lectora, 3) Factor sociocultural de la enseñanza de la comprensión lectora, 4) Obstáculos para la enseñanza de la comprensión lectora (ver Tabla 4, 5, 6, 7). De igual manera se generó una nube de palabras con base en el discurso de las participantes (ver Figura 1).

**Tabla 4. Eje Temático 1, códigos y frecuencias**

EJE TEMÁTICO	CÓDIGOS	FRECUENCIA
Formación pedagógica de los docentes	Uso de recursos de bibliotecas	1
	Enseñanza por grados	1
	Estrategia de uso de mapas conceptuales y mentales	1
	Leer en equipo o grupos	1
	Creación de periódicos murales	1
	Uso de estrategia de investigación y solución de problemas	1
	Socialización de lectura con compañeros	1
	Uso de estrategia de círculos de lectura	1
	Vincular lecturas con problemas cotidianos	1
	Comprensión lectora en todas las asignaturas	1
	Uso de estrategias de narración de historias	2
	Uso de ilustraciones para fomentar comprensión lectora	1
	Escoger lecturas motivantes y no por obligación	1
	Historias que motiven al infante	2
	Estrategias de enseñanza docentes	9
	Lenguaje adecuado a edades	2
	Maestro como mediador de comprensión lectora	2
Formación de la autonomía	2	

Fuente: Elaboración propia a través de MaxQda 2020©.

**Tabla 5. Eje temático 2, códigos y frecuencia**

EJE TEMÁTICO	CÓDIGOS	FRECUENCIA
Factor familiar en la enseñanza de la comprensión lectora	Considerar estilo de aprendizaje	1
	Ejemplo de lectura en casa	1
	Socialización con familia y fomento de comprensión	2
	Familia fomenta motivación a la lectura	1
	Entrenar atención desde casa	1
	Padres que fomentan lectura en casa	2

Fuente: Elaboración propia a través de MaxQda 2020©.

**Tabla 6. Eje temático 3, códigos y frecuencia**

<b>EJE TEMÁTICO</b>	<b>CÓDIGOS</b>	<b>FRECUENCIA</b>
Factor sociocultural en la enseñanza de la comprensión lectora	Fomento de la lectura por parte del gobierno	1
	Ver la lectura como obligación	1
	Estereotipos sociales de la lectura	2
	Herencia cultural	1
	Compartir lecturas con compañeros de clase	1
	México cultura de aversión a lectura	3
	Diferencias socioeconómicas y acceso a lectura	2
	Importancia del contexto social	1

Fuente: Elaboración propia a través de MaxQda 2020©.

**Tabla 7. Eje temático 4, códigos y frecuencia**

<b>EJE TEMÁTICO</b>	<b>CÓDIGOS</b>	<b>FRECUENCIA</b>
Obstáculos para la enseñanza de comprensión lectora	Generaciones y estilos de aprendizaje	1
	TIC como obstáculo para lectura	2
	Uso de retroalimentación de la lectura	1
	Uso de fluidez y tono en clase	1
	Actualización del docente y conocimiento de libros	1
	Medios de comunicación como obstáculo	1
	Maestros de asignaturas que no saben leer	2
	Padres que no fomenten la lectura en casa	3
	Alimentación y descanso del infante	1
	Ruido en clase y falta de atención	1
	Interés del infante por la lectura	2

Fuente: Elaboración propia a través de MaxQda 2020©.

Figura 1. Nube de palabras generada con base en el discurso de las docentes



Fuente: Elaboración propia a través de MaxQda 2020©.

### Eje temático 1: Formación pedagógica de los docentes

En cuanto a la formación pedagógica en los docentes en torno a la comprensión lectora, los participantes consideran que cuando los profesores reflejan frente a sus alumnos gusto por la lectura y hábito lector, la comprensión de estos últimos se favorece. Por ejemplo, la docente Miriam hace referencia a las diferentes asignaturas y su visión de la comprensión lectora, la cual, muchas veces se “estigmatiza” como la responsable de la enseñanza de la lectura:

*El alumno da por hecho que el docente de español lee, pero tal vez en matemáticas o en ciencias sería como más fuerte el testimonio “nosotros*

*también leemos”, o sea, “ésta es nuestra materia, pero nuestro hábito es la lectura” (Miriam, línea 184).*

Otro aspecto relativo a la formación del docente corresponde a la capacidad del maestro para planificar secuencias didácticas pertinentes, que impliquen el uso de estrategias de meta comprensión lectora, el desarrollo de la lectura oral (fluidez, velocidad y tono), el uso de organizadores de información, el fomento de la autocorrección lectora en los estudiantes, así como el uso de la lectura para la investigación. En este sentido, Silvia habla de la importancia de la fluidez y el tono en la lectura que se realiza para los alumnos, con la finalidad de generar una mayor comprensión lectora:

Desde el momento que se da una fluidez y un tono, permites una mayor comprensión, ¿no?, porque a veces nada más nos vamos a qué comprendiste, pero no nos cuidamos en signos de puntuación, en entonación, en fluidez, que es lo que te va a permitir al final realmente comprender un texto (Silvia, línea 145).

Con relación a la planeación, la docente Luciana también sostiene un pensamiento similar al de Silvia y señala la relevancia de diversificar las actividades en el aula e identificar los estilos de aprendizaje de sus alumnos para adecuar sus estrategias de enseñanza de la comprensión lectora:

*(...) y entonces es muy importante, tanto el maestro, como el alumno, y nosotros mismos como adultos, saber qué estamos leyendo, profundizar qué es lo que se lee, entender el mensaje, abstraer las ideas y obviamente poderlas transmitir al alumno, ¿no?; yo siento que la comprensión lectora tiene que ir por grados; obviamente, desde los niños más chiquitos, tiene que haber libros adecuados y títulos, para que ellos puedan entender qué se está leyendo, ya con Primaria menor, mayor, con secundaria, van diversificando los temas para que los niños puedan comprender lo que están leyendo (Luciana, línea 217).*

En cuanto al uso de estrategias de meta-comprensión lectora, se identifica que el pensamiento de los docentes coincide con las conclusiones de Shanahan (2005), Gómez

y Silas (2012), Madero y Gómez (2013) y Gayo et al. (2014), quienes identifican que la comprensión lectora se asocia con el uso de estrategias lectoras de comprensión y metacomprensión. Los participantes consideraron que la formación pedagógica de los docentes, en específico, la relativa a la formación lectora implica también la capacidad para generar un ambiente lector en el aula en el que los alumnos puedan socializar lo que leen, aplicar la lectura en otras asignaturas, realizar actividades derivadas de las lecturas desarrolladas, elegir los textos de su interés, así como hacer vinculación con la lectura en casa. Al respecto de estos elementos las docentes explican en sus palabras cómo los aplican en las actividades del aula y la importancia que tienen para el proceso de enseñanza de la comprensión lectora:

*Una vez que llegan a la escuela, ayudarlos, no obligarlos a leer algo que no les gusta, sino que el niño lea algo que le agrade, que cuando menos por las ilustraciones le sea atractivo, y de esa manera va a introducirse de una mejor manera a la lectura (Gely, línea 85).*

Principalmente, es el desarrollar el gusto, el hábito por la lectura, principalmente, ¿no?, y no nada más la lectura que digamos como se manejaba, que cuentos, no, sino el hecho de que el niño trajera alguna nota informativa, algo de su interés que no precisamente se estuviera viendo en clases, ¿no?, ellos la comentaban, platicaban, desarrollaban procesos, nosotros lo llamábamos “círculos de lectura”, de cinco a diez minutos diarios, no libros del salón, sino incluso, vuelvo a repetirte, ellos traían algo de casa que les interesara compartir con sus compañeros (Silvia, línea 133).

*Entonces, es eso, creo que es uno, esta sociedad, especialmente para estudiantes que están acostumbrados a lo inmediato, les gusta las respuestas rápidas, no hay respuestas elaboradas, este, les gusta estar en compañía, por ejemplo, a mí me pasa con mi salón, en segundo les gusta mucho leer en grupo, y eso a lo mejor puede ser una buena técnica (Miriam, línea 188).*

*Sería muy importante que la mayoría de las escuelas al inicio del ciclo escolar haya una mini junta con padres de familia para que hagamos un*

*programa de lectura, ¿ok?, casa y escuela, y en donde podemos comentarles a los papás qué tipo de actividades podemos trabajar durante el ciclo escolar. A lo mejor, a través también de una campaña, podemos apoyar al niño, tanto dentro de la escuela como fuera, y esos niños poderles transmitir el gusto por la lectura a los primos, a los amigos, a algún hermanito y demás (Luciana, línea 225).*

Considerando la libertad en el programa lector escolar, el pensamiento docente se asemeja a la postura de Merino (2011), quien afirma que la comprensión lectora de los estudiantes se verá beneficiada si se promueve libertad en el proyecto lector.

Respecto a la socialización lectora en el aula, se encuentra sincronía con los estudios de Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012), quienes identifican a la socialización lectora como una estrategia metacognitiva funcional para después de la lectura. En este sentido, los docentes también creen que los alumnos comprenderán de mejor modo los textos si se promueve el diálogo entre pares respecto a lo leído.

Del mismo modo, Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez (2014), encuentran que el gusto por la lectura en los niños se ve beneficiado cuando se generan clubes de lecturas desde la biblioteca escolar, en los que los textos leídos corresponden a los intereses de los participantes. Sucede lo mismo con los hallazgos de Moral y Arbe (2013), quienes afirman que los clubes de lectura fomentan la lectura por placer.

## **Eje temático 2: Factor familiar en la enseñanza de la comprensión lectora**

Centrando la atención en el segundo eje de análisis, se identificó que las participantes encuentran que el ambiente lector en casa en edad maternal, el uso regular de libros en casa y la socialización lectora en casa, son aspectos que favorecen el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos. Existen diversos elementos que se señalan en los discursos de las participantes, por ejemplo, Irma señala la importancia de empezar a leer en casa desde el nivel preescolar:

*(...) yo creo que esto debe de ser formativo, pero desde los inicios, desde que están en el nivel preescolar, el tomar un cuento, el leer en casa, que los*

*papás antes de dormir el niño le hagan la lectura, que tenga esa familiaridad con el libro porque hay papás que no lo fomentan y el niño crece o se va sin haber tenido esa experiencia, y lógico, le cuesta después trabajo tomar un libro o hacer una lectura, o le cuesta trabajo entender, este, desde algún aspecto, digamos, este, esa comprensión no le llega, se distrae, se dispersa, y no llega a la comprensión (Irma, línea 35).*

Para la docente Silvia, la comprensión lectora puede ir más allá del texto y ser una habilidad que pueda practicarse cotidianamente en el ambiente familias y señala la interacción de múltiples factores en la comprensión lectora:

*El investigar también desarrolla para mí la comprensión lectora. Este, tan sólo el niño que vaya por la calle con sus papás y vaya leyendo los anuncios luminosos, también es un desarrollo de comprensión lectora, ¿no? El platicar sus experiencias en base a un viaje que tuvieron, a un evento que sucedió en la familia, también desarrolla. Creo que son muchos factores tanto sociales, culturales, familiares, escolares, pedagógicos en donde se puede desarrollar la comprensión lectora (Silvia, línea 137).*

La docente Luciana narra su experiencia en actividades de lectura que involucran la participación de la familia como la estrategia del “buzón de lectura”:

*Aparte hay familias que sí lo hacen; se manda un formatito, se les pide ayuda a los papás para que lean en familia, compren algún libro interesante; hay otras actividades, por decir, de los niños más grandes, y lo viví en experiencia con una maestra; hizo un buzón de lectura y entonces les pidió a los papás que los niños trajeran de casa un libro muy interesante, el que ellos quisieran, y empezaron a leer, nada más que cualquiera puede decir que lo terminó, sino que la maestra hacía la síntesis, preguntaba y profundizaba, entonces cada niño que iba terminando cada parte o cada capítulo del libro, en el buzón iba uniendo todas las partes hasta acabar el libro, y había un estímulo al finalizar ese libro (Luciana, línea 221).*



En cuanto al ambiente lector en casa en edad maternal, los docentes coinciden con Díaz, Martínez y Llanes (2007), quienes concluyen que la comprensión lectora de los estudiantes se relaciona positivamente con la importancia con la que los padres conciben a la lectura frente a sus hijos, su hábito lector, el modelamiento de la lectura, la presentación de esta como una actividad satisfactoria y la socialización lectora en el hogar. También hay coincidencia con las ideas de Merino (2011) y las de Carpio, García y Mariscal (2012), quienes encuentran que las prácticas de alfabetización en el hogar, la exposición a la letra impresa desde la edad maternal y el ambiente lector en casa percibido a través del gusto y hábito lector de los padres, se asocian con el desarrollo de la comprensión.

### **Eje temático 3: Factor sociocultural en la enseñanza de la comprensión lectora**

En cuanto al tercer eje, en el contenido del discurso de las docentes identificamos una fuerte referencia a la cultura lectora del país como un factor que influye en la enseñanza de la comprensión lectora, es decir, las docentes señalaron que la lectura es una práctica sociocultural que se posibilita desde un fomento cultural tanto en las familias como en la sociedad, al respecto las docentes señalan:

*Yo creo que es una de las partes más importantes, un foco rojo en la actualidad; somos un país poco lector, yo creo que por, muchas veces, falta de interés, falta de hábito, que viene también desde casa (Luciana, línea 215).*

*Siento que el fracaso en la lectura en México ha sido que nos han obligado a leer lo que no nos gusta (Gely, línea 85).*

Respecto a este eje las participantes señalaron algunos factores sociales, como los problemas económicos que obstaculizan el acceso a libros, la tendencia a lo inmediato, la búsqueda de información digerida en medios de comunicación, la incapacidad del estudiante para realizar actividades en solitario, así como la existencia de estereotipos negativos hacia los lectores.

*Entonces, siento que es eso y aparte que los medios de comunicación también nos han obstaculizado esa labor. Todo se los dan ya hecho, discernido, y el niño ya no tiene oportunidad de estar en esto, ¿no?, de introducirse en los libros, en esa maravilla (Gely, línea 93).*

*(...) el otro día, ¿qué me dijo un alumno...? “eso es de nerds”, “los nerds leen”, así como, hay como un estereotipo que a lo mejor se adquiere en la escuela (Miriam, línea 180).*

#### **Eje temático 4: Obstáculos para la enseñanza de la comprensión lectora**

En cuanto a los problemas económicos, el pensamiento docente se relaciona con los estudios de Morales et al. (2008), quienes concluyeron que el nivel socioeconómico es un predictor importante del grado de comprensión lectora; a mayor es el primero, mayor es el segundo. De modo similar, Backoff (2011) apoya esta percepción, afirmando que el nivel socioeconómico está estrechamente ligado al aprendizaje escolar.

Dirigiendo la atención a los factores relativos al ambiente lector en casa, los docentes afirmaron que la ausencia de libros en casa; la falta de interés, hábito y fomento de la lectura por parte de los padres, así como los problemas económicos que impiden el acceso a libros, son factores que obstaculizan la comprensión.

*(...) otra, que el niño no venga suficientemente alimentado, que venga cansado o que no haya dormido, este, como que sí recae, no tienen la suficiente atención puesta en la lectura; y a lo mejor el tema o la lectura en sí del tema que están tratando no le interesa, lo empieza a leer, “no me interesa”, y evade, ¿no? (Irma, línea 43).*

*En el ámbito familiar también radica mucho. Tuve la oportunidad de hacer una encuesta y muchos papás no leen, o sea, no tienen in conocimiento, y eso es no inculcar a sus hijos. El proporcionarles a los hijos el entretenimiento, en lugar de darles un libro, darles la tele, ¿sí?, y bueno, si les voy a dar la tele, les*

*voy a poner algo que les beneficie y luego extraer la información importante de lo que ellos sean capaces de extraer (Silvia, línea 147).*

*(...) no tiene sentido que el padre le diga al hijo "lee", si el hijo no ve al padre leyendo; o sea, el padre tiene que leer; digo, hay gente que lee sin fomento, o sea, sin digamos, influencia paterna, pero la mayor parte de los lectores formados son porque los padres son lectores, o sea, es casi una herencia cultural (Miriam, línea 180).*

Finalmente, respecto a la falta de formación lectora en el docente, los docentes identificaron que la presentación de la lectura como un medio meramente pragmático, la lectura obligada, la ausencia de gusto y hábito lector en el mismo docente, el protagonismo del profesor ante actividades lectoras, el predominio de técnicas expositivas en clase, así como el ruido en el contexto escolar, son aspectos que obstaculizan el desarrollo de la comprensión lectora.

*Y en la escuela muchas veces porque el maestro no tuvo la formación de tener el hábito de la lectura, entonces como no lo tuvimos y no lo desarrollamos, finalmente tampoco se nos hace importante que el niño lo tenga, porque "así fui yo" e igual va a ser mi alumno o mis alumnos, en este caso, ¿no? (Gely, línea 93).*

*Primero, el que no te guste como docente la lectura; que no leas. Digo, creo que es uno de los factores que para mí obstaculiza mucho, ¿no?, que un adulto, que un guía de un niño no disfrute de una lectura, porque cómo podrías recomendar algo que no te gusta (Silvia, línea 145).*

La visión de los participantes coincide con la de Merino (2011), quien afirma que cuando padres y docentes atentan contra el placer y el gozo lector, al fomentar la lectura como una actividad exclusivamente funcional y pragmática, el agrado por la lectura decrece y a su vez, se obstaculiza la comprensión lectora.

Los docentes expresaron que el testimonio de un docente influye sobre la formación lectora de sus alumnos, afirmando que cuando los alumnos detectan que en sus profesores no hay gusto ni hábito lector, el desarrollo de la comprensión se entorpece. Esto coincide con la visión de Ramos (2005), quien asegura que cuando un docente no es un lector competente, lo que implica un gusto y hábito lector, no puede replicar esta competencia en su práctica educativa.

## **Conclusiones**

La indagación sobre el pensamiento de los docentes respecto al desarrollo de la comprensión lectora permitió identificar factores que desde su perspectiva favorecen el desarrollo de esta habilidad, así como aquellos que lo obstaculizan. Resultó interesante identificar que el pensamiento de los docentes tuvo varias coincidencias con estudios identificados en la literatura que se centran en esta temática, pudiendo así identificar las creencias, ideas, intenciones, premisas y demás aspectos que configuran su pensamiento docente y que terminan generando una serie de criterios que orientan los juicios y la toma de decisiones que realizan para la planificación, desarrollo y evaluación de sus intervenciones educativas.

Los hallazgos generados mediante el estudio señalan que los docentes consideran que la comprensión lectora de los alumnos de Educación Básica se ve favorecida cuando los profesores cuentan con una formación pedagógica orientada hacia la lectura, cuando se generan condiciones motivantes hacia el acto lector, y cuando los alumnos se desarrollan dentro de un ambiente lector propicio dentro del aula, así como en su hogar. En sentido opuesto, se identifica que la comprensión lectora se obstaculiza cuando el docente posee una formación lectora insuficiente, cuando el acercamiento del alumno a lectura dentro del hogar es poco o nulo, así como por características propias de su naturaleza como estudiante y persona, como la búsqueda de lo inmediato y las necesidades fisiológicas no satisfechas.

Los hallazgos identificados en este estudio permiten visualizar que la formación de los docentes y la generación de una cultura de lectura en la sociedad, son aspectos de gran relevancia que las políticas educativas habrán de tomar en cuenta para la búsqueda constante y gradual de la calidad educativa. Con lo anterior se justifica la relevancia de

impulsar aún más la investigación respecto al desarrollo de la comprensión lectora y con base en las bondades generadas a través de esto, proponer estrategias de intervención que favorezcan la calidad educativa.

### **Referencias Bibliográficas**

- Álvarez-Álvarez, C.; J. Pascual-Díez (2014). Aportaciones de un club de lectura escolar a la lectura por placer. *El profesional de la información*, 23 (6), 652-631
- Carpio, M.; M. García; P. Mariscal (2012). El papel de la familia en el desarrollo de la comprensión lectora en el cambio de Educación Primaria a Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 129-150.
- Caorsi, S. (2013). La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza Discusión acerca la enseñanza de la lectura. *Cuadernos de investigación educativa*, 4(19), 105–113.
- Creswell, J., & Poth, C. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches*. (J. Creswell & C. Poth, Eds.) (4th ed.). E.U.A.: SAGE Publications, Inc.
- Díaz, J.; I. Martínez; K. Llanes (2007). Componentes cognitivos de los padres en relación con las habilidades lectoras de sus hijos. *Lectura y Vida*, (28), 32-40.
- Elida, D., & Guillen, F. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 1–18. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267> ISSN
- Fernández-de-Castro, J. (2013). Perspectivas en torno al desarrollo de la comprensión lectora. *Revista de Evaluación Educativa*, 2(1), 213-230.
- Flick, U. (2002). Qualitative Research - State of the Art. *Social Science Information*, 41(1), 5–24. <https://doi.org/10.1177/0539018402041001001>
- Gallego-Ortega, J. L.; S. Figueroa-Sepúlveda; A. Rodríguez-Fuentes (2019). La comprensión lectora de escolares de educación. *Literatura y Lingüística*, (40), 187–208. <https://doi.org/10.29344/0717621X.40.2066>

- Gayo, E.; M. Deaño; A. Conde; I. Ribeiro; I. Cadime; S. Alfonso (2014). Effect of an intervention program on the Reading comprehension processes and strategies in 5th and 6th grade students. *Psicothema*, 26(4), 464-470.
- Gómez, L.; J. Silas (2012). Impacto de un programa de comprensión lectora. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 57(3), 35-63.
- Gutiérrez-Braojos, C.; H. Salmerón (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en Educación Primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 183-202.
- Gutiérrez, R. (2016). Efectos de la lectura dialógica en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 303–320. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15017>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Lave, J. (1996). Teaching, as Learning, in Practice. *Mind, Culture, and Activity*, 3(3), 149–164.
- Madero, I.; L. Gómez (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 113-139.
- Merino, C. (2011). Lectura Literaria en la Escuela. *Horizontes Educativos*, 16(1), 49-61.
- OECD (2018). Young people struggling in digital world, finds latest OECD PISA survey. Paris. <https://www.oecd.org/newsroom/young-people-struggling-in-digital-world-finds-latest-oecd-pisa-survey.htm>
- OCDE (2015). Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) 2015–Resultados. México. <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- Peña-García, S. N. (2019). El desafío de la comprensión lectora en la educación primaria. *Revista Panorama*, 13(24), 43–56. <https://doi.org/doi:http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1205>
- Peregrina, A. E. (2017). Estado actual de la comprensión lectora en Educación Primaria. *Revista Fuentes*, 19(1), 15–38.
- Ramos, W. (2005). La comprensión lectora de profesores de la enseñanza primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(1), 1-6.
- Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2020). *Análisis de datos Cualitativos con MAXQDA*. Berlin, Germany: MAXQDA Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.36192/978-3-948768003> ©

- Rentería-Rentería, N. M. (2018). La enseñanza de la comprensión lectora a través de cuentos afrochocoanos en estudiantes del grado quinto de la Básica Primaria. *Educación y Ciudad*, Julio-Dici(35), 93–102.
- Romero-Quesada, M. A., Linares-Columbié, R., & Rivera, Z. (2017). La lectura como práctica socio-cultural. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 13(2), 224–230.
- Secretaría de Educación Pública (2016). Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). Resultados Nacionales de logro. [http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/difusion\\_resultados/1\\_Resultados\\_nacionales\\_Planea\\_2015.pdf](http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/difusion_resultados/1_Resultados_nacionales_Planea_2015.pdf)
- Silva-Maceda, G., & Romero-Contreras, S. (2017). Leer rápido no siempre es igual a comprender: Examinando la relación entre velocidad y comprensión. *Revista Costarricense de Psicología*, 36(2), 123–144.



**Lic. Sahandra Inés Martínez**

[sahamar623@hotmail.com](mailto:sahamar623@hotmail.com)

Docente e Investigadora de la Universidad de Sucre.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9283-156X>

### Cómo citar este texto:

Martínez SI, (2021). La Resolución de Problemas en Básica Primaria desde el Marco del Modelo del Conocimiento Didáctico Matemático. REEA. No. Especial, Vol II. Abril-Mayo 2021. Pp. 82-95. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/rev/reea>

Recibido: 23 de abril 2021.

Aceptado: 27 de marzo de 2021.

Publicado: mayo de 2021.

Indexada y catalogado por:





**Título:** La Resolución de Problemas en Básica Primaria desde el Marco del Modelo del Conocimiento Didáctico Matemático.

**Resumen:** Esta investigación estudia la influencia de las creencias y metodologías utilizadas por los profesores y la percepción de los alumnos de la escuela La Unión en la enseñanza de la competencia de resolución de problemas. El objetivo es realizar un análisis en el marco del Modelo de Conocimiento Didáctico Matemático sobre la forma en que se ha enseñado a lo largo de los años la competencia de resolución de problemas y el papel que estos aspectos tienen en el éxito o fracaso del aprendizaje de dicha área a través de esta técnica. A través de un cuestionario sobre creencias, percepciones y planificación de los profesores sobre las situaciones que enseñan a resolver problemas; y una revisión del tipo de problemas que se resuelven y no se resuelven en una muestra de 30 estudiantes de tercer grado de la escuela primaria, los resultados obtenidos indican que los tipos de problemas enseñados no corresponden a los que se evalúan.

**Palabras clave:** *resolución de problemas, tipos de problemas, creencias, percepciones, metodología.*

**Title:** PROBLEM SOLVING IN PRIMARY SCHOOL FROM THE FRAMEWORK OF THE DIDACTIC MATHEMATICAL KNOWLEDGE MODEL.

**Summary:** This research studies the influence of beliefs and methodologies used by teachers and the perception of the students of La Unión school in the teaching of the problem-solving competence. The objective is to carry out an analysis within the framework of the Mathematical Didactic Knowledge Model about the way in which the problem-solving competence in mathematics has been taught through the years, and the role that these aspects have in the success or failure of learning mathematics through this technique. Through a questionnaire about beliefs, perceptions, and planning of teachers about the situations they teach to solve problems; and a review of the type of problems that are solved and not solved in a sample of 30 students in the third grades of elementary school, the results obtained indicate that the types of problems taught do not correspond to those used to be evaluated.

**Key words:** *problem solving, types of problems, beliefs, perceptions, methodology.*

**Título:** *A Resolução de Problemas em Básica Primária do Marco do Modelo do Conhecimento Didático Matemático.*

**Resumo:** *Esta investigação estuda a influência das crenças e metodologias utilizadas pelos professores e a percepção dos alunos da escola A União no ensino da competência de resolução de problemas. O objetivo é realizar uma análise no marco do Modelo de Conhecimento Didático Matemático sobre a forma em que se ensinou ao longo dos anos a competência de resolução de problemas e o papel que estes aspectos têm no êxito ou fracasso da aprendizagem de dita área através desta técnica. Através de um questionário sobre crenças, percepções e planejamento dos professores sobre as situações que ensinam a resolver problemas; e uma revisão do tipo de problemas que resolvem e não resolvem em uma amostra de 30 estudantes de terceiro grau da escola primária, os resultados obtidos indicam que os tipos de problemas ensinados não correspondem aos que se avaliam.*

**Palavras chave:** *resolução de problemas, tipos de problemas, crenças, percepções, metodologia.*

## **Introducción una Aproximación Contextual.**

Buscar las razones por las cuales no les va bien a los estudiantes en matemáticas, no es tarea sencilla, pero dichas razones son el motivo de preocupación en la educación colombiana; por ello se indagó sobre los bajos resultados que año tras año continúan arrojando las pruebas PISA, SABER E ICFES más específicamente en la competencia resolución de problemas, pues ello, deja al descubierto que los estudiantes de la Institución Educativa la Unión no es ajena a este flagelo, pues, sus bajos niveles de razonamiento derivan en unos ínfimos resultados.

En este sentido, se observa que según el histórico de los resultados de pruebas PISA 2018 muestran una dinámica poco alentadora.

De los 8.500 estudiantes colombianos que presentaron la prueba, cerca de 35 por ciento alcanzaron el nivel 2 o superior en matemáticas (el promedio OCDE es de 76 por ciento). Como mínimo, dichos estudiantes son capaces de interpretar y reconocer, sin instrucciones directas, cómo representar matemáticamente una situación simple, por ejemplo, comparar la distancia total entre dos rutas alternativas o convertir precios a una moneda diferente. (Semana, 2019).

Lo que significa, que en la competencia resolución de problemas, aún persisten de gran manera los vacíos conceptuales en los estudiantes en cuanto al planteamiento de estrategias de solución.

De igual forma, se evidencia en los resultados obtenidos de pruebas Saber Matemáticas del 2014 a 2017 en los grados tercero y quinto de la Institución Educativa La Unión, que además de encontrarse en el nivel inferior, muestran retroceso luego de haber alcanzado un pequeño avance; dejando al descubierto, posible inmadurez de los estudiantes en cuanto a la adquisición de esta competencia para resolver problemas, pues, no alcanzan un nivel básico de desarrollo.

Ahora bien, se busca desde El Modelo Del Conocimiento Didáctico Matemático, poder entender como los estudiantes aprenden a realizar la representación de sus significados, es decir identificar la forma de cómo se aproximan a ellos; como resuelven los conflictos suscitados desde la instrucción, simultáneamente que se descubre desde la enseñanza

que lineamientos se evidencian en la selección de los problemas, así como la disponibilidad y la manera como se adecuan los recursos de tal forma que pueda provocar un nivel de interés necesario para aprender, indispensable para realizar a futuro compromisos con la naturaleza.

Se pretende entonces, poder tomar las políticas educativas en Colombia, para marcar el horizonte en cuanto a la aplicabilidad de la metodología de enseñanza de las matemáticas. En este sentido, es necesario mencionar que se proponen los referentes de calidad en cuanto a RDP en el área de matemáticas.

La resolución de problemas debe ser eje central del currículo de matemáticas, y como tal, debe ser un objetivo primario de la enseñanza y parte integral de la actividad matemática. Pero esto no significa que se constituya en un tópico aparte del currículo, deberá permearlo en su totalidad y proveer un contexto en el cual los conceptos y herramientas sean aprendidos (MEN, 1998).

En consonancia con lo anterior, los Estándares Básicos de Competencias Matemáticas marcan un paso más amplio y variado de conceptos y estrategias aplicadas al desarrollo de la competencia resolución de problemas.

*“La formulación, el tratamiento y la resolución suscitados por una situación problema permiten desarrollar una actitud mental perseverante e inquisitiva, desplegar una serie de estrategias para resolverlos, encontrar resultados, verificar e interpretar lo razonable de ellos, modificar condiciones y originar otros problemas. Es importante abordar problemas abiertos donde sea posible encontrar múltiples soluciones o tal vez ninguna. También es muy productivo experimentar con problemas a los cuales les sobre o les falte información, o con enunciados narrativos o incompletos, para que los estudiantes mismos tengan que formular las preguntas” (MEN, Estándares Básicos de Competencias, 2006).*

Conforme a lo antes planteado, los Derechos Básicos de aprendizaje fijan como metas las competencias que los estudiantes deben alcanzar y las evidencias que demuestran al

lograrlo. *“Su importancia radica en que plantean elementos para construir rutas de enseñanza que promueven la consecución de aprendizajes año a año para que, como resultado de un proceso, los estudiantes alcancen los EBC propuestos por cada grupo de grados.” (MEN, 2016).*

Para el caso particular de las matemáticas, ser competente está relacionado con la capacidad de realizar tareas matemáticas en contexto, además de comprender y argumentar porque pueden ser utilizadas algunas nociones y procesos para resolverlas. Esto es, utilizar el saber matemático para resolver problemas, adaptarlo a situaciones nuevas, establecer relaciones o aprender nuevos conceptos matemáticos; así, la competencia matemática se vincula al desarrollo de diferentes aspectos, presentes en toda la actividad matemática de manera integrada. (MEN, 2006).

En consecuencia, desde el contexto y necesidades de la institución Educativa la Unión, los objetivos de la matemática escolar deben propender por el desarrollo de habilidades y competencias para resolver situaciones matemáticas que puedan atender a su contexto inmediato sobre la base de la experimentación directa.

El alcance de esta investigación se enmarca desde la apreciación del modelo del Conocimiento Didáctico Matemático que profundiza a partir de las facetas de la Idoneidad Didáctica práctico, conceptual y contextual, y con ello tiene la pretensión de ser un punto álgido de partida en la renovación de los procesos de planeación, selección y práctica de aula que a futuro provea instancias de experimentación desde su didáctica con sus estudiantes.

## **Revisión De Antecedentes**

Si bien es cierto, que hoy por hoy, el objetivo de la escuela debe estar encaminado a ejercitar procesos de pensamiento que se articulen transversalmente con el desarrollo de competencias y que con ello deben favorecer las acciones de pensar, interpretar, comunicarse y convivir: también es cierto que algunas prácticas educativas en las aulas distan de direccionar dichos procesos en este camino.

A razón de ello, como forma de nutrir este trabajo se proporciona desde el EOS una mirada a cerca de la relevancia de la Resolución de Problemas en el currículo escolar, un aspecto pertinente sería las creencias y concepciones que tienen los docentes en cuanto a la enseñanza de las matemáticas, puesto que la persona que enseña esta área debe poseer unas características especiales en ciertos aspectos dentro de los cuales podemos destacar: *“la formación académica del área que va enseñar, el conocimiento profundo de la estructura del material didáctico que va a utilizar, el conocimiento de la literatura educativa especializada en el área y la sabiduría que adquiere con la práctica”* (Shulman, 2005).

Continuando con esta lógica, es imprescindible para un docente contar con la formación académica del área que se va enseñar, para ello, hay que mencionar dos aspectos importantes: el primero hace referencia a la amplia comprensión que se debe poseer en cuanto a los contenidos específicos del área, en este caso, la matemática escolar, para lo cual se hace necesario el segundo aspecto, el conocimiento de la estructura de los materiales que se utilizan atendiendo a los principios de organización conceptual y de indagación que de alguna manera van ligados a los contenidos y que deben verse evidenciados en los distintos ámbitos del saber. (Shulman, 2005).

El abordaje de esta investigación, pretende explicar cómo las distintas creencias, percepciones y conocimiento de los docentes intervienen en la motivación, desarrollo de habilidades, destrezas y competencias en la resolución de problemas matemáticos por parte de sus estudiantes, pues de su conocimiento, preparación y destreza en el aula dependen los logros de los educandos, por ello, de aquí se desprende este estudio planteando el siguiente interrogante:

**¿Cuáles son los factores que inciden en el desarrollo de la competencia resolución de problemas matemáticos de la Institución Educativa la Unión de Sincelejo Sucre?**

Por ello se plantea como objetivo general analizar los factores que inciden en el desarrollo de la competencia resolución de problemas del área de matemáticas en los

escolares de la Institución Educativa la Unión de Sincelejo; desde el marco del Modelo del Conocimiento Didáctico Matemático.

### **Objetivos Específicos**

- Identificar los criterios que los profesores de matemáticas utilizan para valorar la idoneidad Didáctica en la gestión de sus clases.
- Analizar la Idoneidad Didáctica de procesos de estudio gestionado por profesores de matemáticas.
- Determinar los factores incidentes en el estado y desarrollo de la competencia de Idoneidad Didáctica que logran los profesores en formación y en ejercicio
- Describir la incidencia que tiene la reflexión sobre la práctica en los procesos de estudio cuando está orientado según los ideales de la Idoneidad Didáctica

### **FUNDAMENTACION TEORICA**

En este estudio, cuando se hable de resolución de problemas matemáticos, se remitirá a Juan Godino, quien ha postulado algunos criterios desde el enfoque Ontosemiótico que tienen su base sobre el conocimiento y la competencia, el cual es tomado como referente de análisis en la enseñanza de las matemáticas en escolares. Ello hace hincapié a la forma de cómo debe presentarse a un aprendiz una situación problema, teniendo en cuenta los elementos que estén inmersos en dicho problema; sin perder de vista, claro está su contexto, entre otros elementos que posibiliten un aprendizaje veraz.

Son cinco aspectos relevantes que toma de referencia para el análisis de la enseñanza de las matemáticas. Ellos se refieren al sistema de prácticas; la configuración de objetos y procesos matemáticos; la configuración didáctica; la dimensión normativa; y el último aspecto que es el que nos atañe es el de la Idoneidad Didáctica, que analiza en su conjunto todas las circunstancias del hecho pedagógico desde su contexto, los ajustes necesarios en relación al recurso, el espacio, el tiempo y la forma como se presenta un problema de tal manera que resulte necesario, relevante e innovador en su medio natural y social.

Es así, como el enfoque Ontosemiótico, como sistema teórico inclusivo, articula modelos teóricos en el que intervienen elementos antropológicos y semióticos sobre el proceso de enseñanza de las matemáticas. En el caso del Modelo Del Conocimiento Didáctico Matemático, Godino como se citó en (Juan Godino, 2008) postula seis facetas:

Idoneidad epistémica, se refiere al grado de representatividad de los significados institucionales implementados (o pretendidos), respecto de un significado de referencia.

Idoneidad cognitiva, expresa el grado en que los significados pretendidos/ implementados estén en la zona de desarrollo potencial (Vygotski, 1934) de los alumnos, así como la proximidad de los significados personales logrados a los significados pretendidos/ implementados.

Idoneidad interaccional. Un proceso de enseñanza-aprendizaje tendrá mayor idoneidad desde el punto de vista interaccional si las configuraciones y trayectorias didácticas permiten, por una parte, identificar conflictos semióticos<sup>14</sup> potenciales (que se puedan detectar a priori), y por otra parte permita resolver los conflictos que se producen durante el proceso de instrucción.

Idoneidad mediacional, grado de disponibilidad y adecuación de los recursos materiales y temporales necesarios para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Idoneidad emocional, grado de implicación (interés, motivación,...) del alumnado en el proceso de estudio. La idoneidad emocional está relacionada tanto con factores que dependen de la institución como con factores que dependen básicamente del alumno y de su historia escolar previa.

Idoneidad ecológica, grado en que el proceso de estudio se ajusta al proyecto educativo del centro, la escuela y la sociedad y a los condicionamientos del entorno en que se desarrolla.

La noción de idoneidad didáctica de Godino, observado desde el EOS pone de manifiesto la interrelación del objeto y la práctica, en el cual se pone especial atención al abordaje de los aspectos emergentes y el redireccionamiento del proceso a partir de instrucciones que

derivan de dichos aspectos, que conllevan a la conceptualización o argumentación de las formas entendidas. Por ende, la postura del autor sugiere la importancia de interactuar con todos los aspectos que penetran en el significado que se pretende construir.

Es así, como la disposición, orientación permanente y objetiva del docente juega un papel muy importante para que el estudiante aprenda a resolver problemas, pues en la medida en que sea dirigido el proceso utilizando preguntas orientadoras nacidas de las situaciones emergentes, el estudiante podrá realizar un reconocimiento apropiado de todo lo que está implicado en dicho problema, incluido a lo que hay que darle solución, lo que le permite tener un poco más de claridad en la forma de comprender, planear y darle solución a dicha situación.

En este sentido, la resolución de problemas tiene por objetivo en su enseñanza comprender cada uno de los elementos que intervienen de forma directa o indirecta en el proceso, es por ello, que cobra importancia, plantear interrogantes suscitados del evento en curso, entendiéndolo como la forma de conocer que estructura mental asume el estudiante y que posibilidades de transposición brinda esta para su solución, en aras de ello, es valedero en el marco de este proceso de aprendizaje echar mano de la forma como se resuelven otras situaciones, combinar elementos de un modo diferente. No es necesario hacer réplicas exactas de procedimientos cuando la diversidad de formas presentes en la interacción de su aprendizaje invade su hacer.

Así las cosas, es aquí donde entra a jugar un papel muy importante la inventiva del estudiante donde su capacidad de interconectar conceptos, procedimientos y situaciones se pone de manifiesto para hacer la selección de todas las posibilidades que puede utilizar en la solución del problema. En consecuencia, producto de sus estrategias podrá dar solución y comprobar que la solución hallada es coherente y responde a la incógnita planteada inicialmente.

Es importante entonces, traer a colación otros aspectos de tópico más personal que se ven involucrados en este proceso de resolución de problemas y que deben ser promovidos por los docentes desde su rol, haciendo una mirada un poco más amplia en lo que respecta a los valores, actitudes y aptitudes de los estudiantes, se observa la relación que tiene con los sentimientos, es decir, todo el proceso se acompaña de una serie de ideas y



emociones derivadas del interés y motivación que se provea desde que le permitan conectarse de forma directa con el querer hacer, de enamorarse de lo que se hace y seguir intentando hasta lograr el objetivo, datos que hacen contraste con la formación del carácter, la toma de decisiones y seguridad en sí mismo que reclaman su presencia en el proceso de resolución de problemas.

A partir de este Modelo, los postulados anteriores hacen inmersión en los tópicos a tratar acerca de las creencias de docentes y estudiantes con respecto a la enseñanza de la matemática, pues indicarían los niveles de perseverancia y confianza ante distintas situaciones presentadas, a qué tipo de participación se le estaría otorgando prevalescencia, de qué manera la práctica educativa desde la resolución de problemas fortalecería o deterioraría la autoestima, el respeto y aprecio entre sus actores y elementos de su medio y si el disfrute en el hacer se hace presente en la expresión de las emociones de los estudiantes durante este proceso.

De igual forma, se hace necesario poner de manifiesto que sentimientos provoca en ellos la solución de problemas matemáticos, cual es la visión y opinión personal que los docentes tienen frente a la forma de enseñar esta área, y que opinión les merece los procesos de abstracción, mecanización, descubrimiento y construcción de procesos mentales; a todo ello, debería considerarse de gran relevancia en que concepto tienen a las matemáticas con relación a su utilidad y contexto.

Un aspecto fundamental que emerge en torno a la resolución de problemas matemáticos es la tipificación utilizada para la enseñanza de la competencia de resolución, pues, es aquí donde se deja ver cuáles son los tipos de problemas más comunes que los docentes plantean y evalúan a sus estudiantes. Los problemas se clasifican teniendo en cuenta los objetivos para los cuales son aplicados, como por ejemplo para entrenar en procedimientos, desarrollar habilidades, competir, instruir desde la heurística, inducir a la crítica y análisis y poner de manifiesto nuevos contenidos matemáticos. (Schoenfield, 1992. pag 150).

La estructura de esta clasificación, presenta una gama que enriquece el proceso de enseñanza puesto que permite identificar los elementos necesarios para su determinado uso, lo que conlleva a una mejor selección de los problemas que se aplicaran en el desarrollo de la competencia resolución de problemas en estudiantes.

En este sentido, es importante tener en cuenta no ser repetitivo en el tipo de problemas utilizado, la variedad en la naturaleza de ellos permite afinar de forma simultánea todos los aspectos mencionados con anterioridad. Conforme a lo aquí planteado, es indispensable que se tengan en cuenta de manera racional la factibilidad de aplicarlos dependiendo de qué componente de las matemáticas y en que niveles de grado.

Por tal razón, es indudable el hecho de la complementariedad que existe entre el tipo de problemas que se aplican con las creencias y percepciones que tienen los docentes con respecto a cuáles, cuando y de qué manera enseñar a resolver una situación problema.

## **METODOLOGIA**

### Metodología de estudio

Se asume un enfoque mixto, debido a que se requiere utilizar las fortalezas de los enfoques cualitativos y cuantitativos.

### Tipo de investigación

Las características de la investigación requieren que sea de tipo cuali- cuanti debido a su preponderancia cualitativa, al tratar de dar explicación a los hallazgos encontrados en los resultados.

### Población y muestra

La población objeto será un grupo de estudiantes de grado tercero y docentes que orientan el área de matemáticas de este grado en la Institución Educativa la Unión de Sincelejo – Sucre. (Aún no se ha definido la muestra.)

### Diseño de la investigación

Teniendo en cuenta la posición asumida en la investigación propuesta, el estudio tendrá un diseño narrativo, pues a través de él se dará a conocer como las acciones de los docentes repercuten en el aprendizaje de los estudiantes, en tanto que se procura razonar desde el marco del Modelo Del Conocimiento Didáctico Matemático sobre el conocimiento, creencias y percepciones que tienen los docentes acerca de la enseñanza de la competencia resolución de problemas a partir de la forma como la instruyen.

Para ello se realizará la Sistematización de los resultados de pruebas ICFES, SABER de los grados tercero y quinto de básica primaria de la Institución Educativa La Unión y se hace la respectiva interpretación del comportamiento histórico de los resultados en los últimos cinco años.

Así mismo, se da paso a la revisión de la teoría del enfoque Ontosemiótico (EOS) y las facetas de la idoneidad didáctica, que serán el punto de referencia para dicho análisis. La investigación se desarrolla en dos fases: en la Fase 1. Se establece la Indagación de ideas previas y formas de valoración; se analizará el nivel de idoneidad que poseen los procesos desarrollados y los criterios utilizados por el profesor. El propósito de esta fase es diagnosticar el estado de los conocimientos, competencias y criterios que se emplean al valorar la idoneidad didáctica del o los procesos implicados en el desarrollo de una clase de matemáticas.

**Fase 2.** Indagación de ideas, concepciones y formas de valoración (criterios o indicadores) que proponen los profesores en contextos hipotéticos (intencionados) a partir de allí se hará la construcción de la primera reflexión argumentada sobre posibles características ideales de una clase de matemáticas según los ideales del profesor.

#### Técnicas e instrumentos de investigación

De acuerdo al enfoque y tipo de estudio se han definido las técnicas e instrumentos a utilizar esperando que puedan proporcionar las respuestas a los objetivos de esta investigación.

#### Técnicas

Observación participante: requerida para poder entrar a ser parte activa del proceso dejando en claro que será externa en lo referente a las acciones de tipo investigativos e interna en la participación de la parte emotiva.

Entrevista en profundidad: esta se hará sobre respuestas a cuestionario estructurado para dar respuesta a los objetivos propuestos. En él se emitirán las opiniones de los entrevistados con el fin de realizar la respectiva interpretación acompañada de su perspectiva particular al respecto.

## Instrumentos

Los objetivos de la investigación son los derroteros para el diseño de los instrumentos a utilizar.

Cuestionario basado en las seis facetas de la ID idoneidad didáctica del Modelo del Conocimiento Didáctico Matemático del enfoque EOS.

Autoreporte: a partir de la planificación de clase propuesta por los profesores.

Rúbrica: 1. para valorar las facetas de la idoneidad didáctica en las intervenciones de clases.

Rúbrica: 2 para clasificar los tipos de problemas que se emplean en la enseñanza de las matemáticas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Flots, e. a. (2016). Aportes para la enseñanza de la matemática. Chile: Acento en la Ce SPA. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244855>.
- Juan Godino, C. B. (10 de marzo de 2008). Un enfoque ontosemiótico del conocimiento y la instrucción matemáticos. 24. Obtenido de [https://www.ugr.es/~jgodino/funciones-semióticas/sintesis\\_eos\\_10marzo08.pdf](https://www.ugr.es/~jgodino/funciones-semióticas/sintesis_eos_10marzo08.pdf)
- MEN. (1998). Serie Lineamientos curriculares matemáticas. Santa Fe de Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- MEN. (2006). Estándares Básicos de Competencias. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- MEN. (2016). Mallas de Aprendizaje matemáticas grado 4° V2. Santa Fe de Bogotá.
- Polya, G. (1989). Como plantear y resolver problemas (decimoquinta edición ed.). México: Trillas.
- Semana. (12 de marzo de 2019). Colombia, el país de la Oede con los resultados más bajos en las pruebas Pisa 2018. Semana. Obtenido de <https://www.semana.com/educacion/articulo/como-le-fue-a-colombia-en-las-ultimas-pruebas-pisa/642984>

Shulman, L. (9 de febrero de 2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Revista Curriculum y Formación del Profesorado. Universidad de Stanford., 30. Obtenido de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>



**Dra. Nohelia Alfonso Villegas**

**[noheliay@gmail.com](mailto:noheliay@gmail.com)**

Postdoctora en Investigación. Doctora en Ciencias de la Educación. Magister en Derecho Laboral e Investigación Educativa. Abogada. Docente Universitaria UBA.

Investigadora PEII "B".

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6041-9140>

### Cómo citar este texto:

Alfonzo, N. y Castejón, N. (2021). Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. No. Especial, Vol II. Abril-Mayo 2021. Pp. 96-120. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/rev/reea>

Recibido: 16 de febrero 2021.

Aceptado: 1 de abril de 2021.

Publicado: mayo de 2021.

Indexada y catalogado por:



**Título:** INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

**Resumen:** El principio de inclusión educativa fue adoptado por la Declaración de Salamanca (1994) e implica que las escuelas regulares deben atender a los estudiantes con discapacidad, independiente de su tipo. De ahí que el artículo analizó la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, producto de una investigación documental, con base en el método hermenéutico. Se concluye que a pesar de algunos avances aún no hay completa claridad acerca de la concepción de inclusión y a pesar la actitud generalmente favorable de los docentes, es evidente que no están totalmente preparados en la temática y que se requiere una transformación del pensamiento de la sociedad en general; siendo básico la formación de la sociedad como un proyecto cultural educativo que motive el querer actuar por la inclusión.

**Palabras clave:** Discapacidad, Educación, Inclusión

**Title:** INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

**Summary:** The principle of educational inclusion was adopted by the Declaration of Salamanca (1994) and implies that regular schools must serve students with disabilities, regardless of their type. Hence, the article analyzed the educational inclusion of students with disabilities, the product of a documentary research, based on the hermeneutical method. It is concluded that despite some progress there is still not complete clarity about the conception of inclusion and despite the generally favorable attitude of teachers, it is evident that they are not fully prepared on the subject and that a transformation of the thinking of society is required usually; being basic the formation of society as an educational cultural project that motivates wanting to act for inclusion.

**Key words:** Disability, Education, Inclusion

## Introducción

La educación especial de acuerdo a la Ley Orgánica de Educación (2009) es considerada una variante educativa que dirige la atención a niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales, que son aquellos que muestran una mayor dificultad en el aprendizaje que el resto de los de su edad o los que presentan una disfunción que les impida hacer uso de las facilidades educativas de un cierto nivel, proporcionadas en las escuelas.

Desde este punto de vista, la integración e inclusión tienen semánticamente significados parecidos lo que hace que algunos los utilicen indistintamente. Sin embargo representan filosofías totalmente diferentes, aun cuando tengan objetivos aparentemente iguales o sea la inserción de la totalidad de personas independiente de su diversidad en la sociedad.

La integración educativa como proceso busca unificar la educación ordinaria y especial con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños con base a sus necesidades de aprendizaje. Se basa en la normalización de la vida de los estudiantes con diversidad funcional. Mientras que la inclusión implica que las escuelas estén preparadas para incluir a todos los niños, considerando que la diversidad es una condición básica del ser humano. Implica un currículum común en el que implícitamente vayan incorporadas las adaptaciones, haciendo que cada estudiante aprenda lo mismo, pero de manera diferente.

En este sentido, según Arenas (2016) la educación inclusiva implica que todos los niños, jóvenes y adultos aprenden juntos independientemente de su origen, sus condiciones personales, sociales o culturales, incluido aquellos que presentan cualquier problema de aprendizaje o diversidad funcional. De ahí que promueve el trabajo en equipo de los docentes del aula regular y los docentes especialistas responsables del proceso de inclusión de los niños con diversidad funcional, con el fin de trabajar en la construcción de la independencia, el respeto mutuo y la responsabilidad.

Desde este punto de vista, se tiende a abandonar el concepto de educación especial, ya que el mismo término lleva en su aceptación algo diferente del hecho educativo general, considerándose que toda educación ha de ser especial ya que ha de adaptarse al ritmo individual de cada sujeto. En tal sentido, se hace referencia específica a inclusión. Al respecto, Monroy (2013:1) plantea “que el éxito de la inclusión educativa...depende de las actitudes que asuman las personas involucrada en la tarea, entre ellas los directores...los maestros, los estudiantes y padres”.

Sin embargo, a pesar que la inclusión es un término que surge pretendiendo sustituir la integración, hasta ese momento dominante en la práctica educativa, esto no se ha logrado en su totalidad, evidenciado en el



fracaso escolar aún presente en las aulas inclusivas; así como en el desapego estudiantil y la desmotivación docente.

Lo planteado tal vez se deba a la falta de participación y cooperación en las escuelas tanto de la familia, como de los directivos y la sociedad en general; dejando toda la responsabilidad al docente de aula, lo que desemboca en problemas internos y externos. De ahí que el propósito del artículo es reflexionar acerca de la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales.

Metodológicamente, se basa en una investigación documental con el método hermenéutico, por lo que se estructura en tres partes.

### ***Estado del arte de la inclusión***

La inclusión es un movimiento orientado a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad de los estudiantes. Así no es otro nombre para referirse a la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales, más bien implica identificar e intentar resolver las dificultades que se presentan a las escuelas al ofrecer respuestas educativas pertinentes, Implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas para que puedan atender a los estudiantes que lo requieran.

En los países de Latino América y El Caribe educar niños y jóvenes con NEE es un reto que se visualiza cada vez más en muchos de los pueblos de la región, ya que solamente una pequeña proporción de este colectivo tiene acceso a la educación y aquellos que la tienen deben matricularse en una escuela segregada. Los niños, niñas y adolescentes con este tipo de necesidad son uno de los grupos más marginados y excluidos de la sociedad, cuyos derechos son vulnerados de manera generalizada, por lo que son más proclives a experimentar las consecuencias de la inequidad social, económica, y cultural, enfrentándose diariamente a actitudes negativas, estereotipos, estigma, violencia, abuso y aislamiento; así como a la falta de políticas y leyes adecuadas, lo mismo que a oportunidades educativas y económicas, según UNICEF (2020).

Este planteamiento ejerce una presión importante en la UNESCO (2020) para que realice un seguimiento de la incorporación de esta población a la educación; ya que no es solo acceso en cuanto a cobertura y accesibilidad, exige incorporar el concepto e indicadores alrededor de calidad educativa.

Cabe destacar, que en Venezuela la política del Estado sobre el proceso de inclusión no difiere en mayor medida de los países latinoamericanos lo que se refleja en la Constitución de la República Bolivariana de

Venezuela (1999) y en la Ley Orgánica de Educación (2009). La inclusión educativa en el país es considerada un derecho constitucional, una política educativa, una prioridad de demanda social y sobre todo un reto enorme. A través de las aulas integradas, las unidades psico-educativas con los docentes especialistas y psicopedagogos realizan las adaptaciones curriculares pertinentes para optimizar las potencialidades de estos niños y jóvenes, que de acuerdo a la resolución del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2005) tienen igual derecho a estar incluidos y participar en la llamada educación regular. No obstante, en la realidad a nivel mundial aún hay debilidades en la inclusión educativa. Al respecto, Echeita (2008:91) señala:

...que ese todo es, para algunos de sus defensores, un eufemismo que viene a significar para la mayoría o para muchos, en el sentido que habría algunos alumnos que, por un motivo u otro, van a quedar fuera de esa aspiración universal.

Según expertos de la Universidad Internacional de Valencia (2018) en los países socialmente más avanzado del norte de Europa Noruega, Suecia, Finlandia y Dinamarca, entre otros, es a partir del año 2000 cuando se ponen en marcha medidas efectivas para favorecer la inclusión, esta tendencia se va contagiando poco a poco a los países del centro y del sur del viejo continente.

En tal sentido, cuestiones importantes que se han logrado son: (a) la conversión de centros de educación especial en centro de recursos como factor clave de cara a conseguir el apoyo y refuerzo suficiente para lograr la inclusión, (b) formación específica de los profesionales; (c) la participación real e implicancia de la familia y (d) la cooperación y colaboración entre los diferentes profesionales y servicios. No obstante, las adaptaciones curriculares y evolutivas son todavía demasiado rígidas e insuficientemente adaptadas a cada estudiante.

Por su parte, según Kathleen, Chambers y Flecher (2013) en Estados Unidos la última normativa legal aprobada fue el acta Ningún Niño Dejado Atrás (NCLB, 2007) por sus siglas en inglés. Respecto a la inclusión señalan los autores que los educadores no se han puesto de acuerdo acerca de cuál es la definición exacta de inclusión o como exactamente deberían proporcionarse sus servicios; sigue existiendo gente que se resiste a la idea de educar estudiantes con diversidad funcional dentro de las escuelas regulares.

De acuerdo a los autores citados, la tendencia es que 95% de estudiantes con NEE, de entre 6 a 21 años, son educados en escuelas regulares; el 15 % de estos son educados fuera del aula regular más del 60 % del tiempo. En tal sentido, son evidentes los beneficios para ambos tipos de estudiantes y ambos profesores se complementan, al menos en el período que el profesor de educación especial está programado para esa aula.

A pesar de los avances hay desventajas potenciales: el proceso de inclusión requiere tiempo para una planeación y colaboración conjunta y se corre el riesgo que el profesor de educación especial puede caer en desempeñar un rol de ayudante más que cumplir como un profesor del equipo. Otra preocupación es que los

estudiantes con discapacidades más severas no se pueden beneficiar del currículo general incluso con apoyo. De acuerdo a estos autores en Estados Unidos, el concepto de inclusión está plagado de controversias ya que algunos plantean eliminar el concepto de educación especial, también señalan que se requiere investigación en la temática.

En América Latina según la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINE, 2017:110) la información sobre la meta 2 de los Objetivos de Desarrollo Sustentable “es incompleta y las variaciones conceptuales están signadas de profusión semántica. Síntomas que evidencian la subsistencia de inconsistencias y que la disponibilidad de recursos no alcanza el ideal”.

Los mayores avances, según la misma fuente, en accesibilidad arquitectónica están en El Salvador, Chile, Costa Rica, Perú y Argentina. La formación del profesorado es variopinta, destaca Bolivia con un enfoque comunitario. Se ha impulsado la incorporación de docentes con discapacidad: 5,6 % en El Salvador; 2%; Perú; 1,9 %; Honduras y 1,5% y Ecuador.

En la transición de escuelas de educación especial a centros de apoyo a la inclusión destaca El Salvador, 23,3%; Costa Rica, 12%; Argentina, 2,6%; Bolivia, 0,06%. Únicamente Colombia cuenta con escuelas 100% inclusivas. Los apoyos educativos son mínimos (0,05%) por lo general de carácter restaurativo y no preventivo, ubicados en su mayoría fuera del aula regular, su estructura tiende a ser rígida. Como se puede ver en ninguno de estos avances se menciona a Venezuela.

La misma RIINE en 2016 aplica una encuesta en línea a 7802 personas, de las cuales solo la finalizaron 41,85%, de los cuales el 79,5% eran docentes, solo nueve de Venezuela. De estas personas apenas 4,9% indica ser o haber sido compañero de estudio de una persona con NEE, indicativo que resta mucho por recorrer en el camino de la inclusión.

Otros resultados que son señales de alerta, es que se percibe como muy baja la supervisión del Estado, incumplimiento de la legislación, profusión de normativas carentes de claridad en cuanto a procesos de evaluación de estudiantes con NEE; alta tasa de abandono, bajo acceso a centros educativos en el sector rural; asimetría por género; asumir que por incapacidad se requieren más años para concluir un nivel educativo. Se considera alta la tasa de 6,2% de menores de 19 años con NEE que no asisten a ningún centro. Igualmente, el desconocimiento de los profesores para detectar y generar procesos de aprendizaje en estas situaciones.

Específicamente en México de acuerdo a González (2013) una muestra de docentes de preescolar señala

no contar con la formación necesaria para atender a niños con discapacidad; sin embargo, muestran una actitud favorable a recibirlos en las aulas, pero es la falta de conocimiento lo que no les permite trabajar adecuadamente.

Por su parte, Chile en el último decenio según Valenzuela (2017) ha avanzado en políticas normativas sobre inclusión del estudiantado con NEE adaptando materiales de estudio; sin embargo, todavía existen muchas barreras para alcanzar la inclusión real en educación, una de estas es la escasa información actualizada de acceso, permanencia y abandono académico del estudiantado con diversidad funcional.

En Venezuela la situación no es diferente, según Vilorio (2016) en el contexto venezolano existe una realidad específica, que reflejan tres deficiencias importantes en el sistema de inclusión del estudiantado con NEE: (a) la baja proporción de escolares integrados en la escuela regular; (b) en las instituciones de la modalidad de educación especial prevalece una concepción tradicional que condiciona una limitada participación del estudiantado en la escuela regular y (c) debilidad sustancial en los principales factores para una adecuada inclusión educativa.

Por su parte, Kujawa (2018) advierte que las estadísticas venezolanas sobre inclusión educativa son dispersas y laxas, ya que no se aprecia información sobre la población total escolarizada, edades, sexo, prosecución escolar, repitencia o deserción escolar, ni por Estados, ni Municipios, ni tipo de dificultades del aprendizaje. Al respecto, Inojosa (2020:1) afirma categóricamente que en Venezuela “hay una depresión en curso del sistema de inclusión escolar”.

De acuerdo a la UNICEF citado por Inojosa (2020) “28% de los escolares no asistieron a la escuela debido a la escasez de agua, alimentos y transporte, además del cierre de más de 1.275 planteles educativos, de los cuales 848.000 eran públicos, con el agravante que durante el año 2020 las medidas de confinamiento por la pandemia, obligaron a virtualizar la educación, quedando totalmente marginados aquellos que por causas socio-económicas sufren rezago tecnológico, situación mucho más grave en los escolares con necesidades especiales, de orden intelectual, auditiva y visual, quienes quedaron totalmente marginados del sistema escolar al no contar con tecnologías ni estrategias educativas adaptadas a sus requerimientos.

También en el país, según el Informe de la RIINE (2016: 110) “La afectación e invisibilidad son mayúsculas desde la perspectiva de: género, edad, condiciones etnolingüísticas, movilidad humana, ruralidad, pobreza...” Concretamente, en el ámbito de Maracay, se aprecian ciertas carencias que generan dudas acerca del proceso de inclusión educativa; así se ha observado, la ausencia de una data estadística sobre los diversos casos. Ello implica que, desde la unidad encargada de supervisar este proceso, la Coordinación de Educación Especial de Maracay, pareciera que no se tiene una visión exacta sobre cuántos estudiantes se atienden y cómo se les atienden.

Se puede apreciar que existe desconocimiento, confusión y arbitrariedad en los mecanismos de ingreso de los escolares con NEE en las escuelas regulares, pues se conoce de algunos casos que lo pudieron lograr producto de la gestión personal perseverante de los familiares de los educandos. Estos por lo general tienen éxito en sus trámites ante un centro educativo, generalmente privado, previo compromiso de asumir los costos de la atención por parte de un personal especializado y de pagar los honorarios de un docente auxiliar encargado de su niño, si ello se requiere.

También, está la labor desempeñada por algunos de los distintos institutos y servicios de educación especial de la localidad, que tienen la potestad de seleccionar algunos candidatos para la inclusión educativa, lo que ya de por sí es exclusión, por cuanto se habla del derecho de todos. Por último, lo que pareciera más común, que los padres logren la inscripción del estudiante, sin informar sobre la condición especial de éstos y enfrentan la problemática en el desarrollo del año escolar, lo cual hacen por estar cansados de ser rechazados cuando mencionan la condición particular del escolar.

Los elementos señalados anteriormente, hacen suponer que posiblemente se está ante una situación de bajos niveles de sistematización en la gestión del proceso; una especie de desarticulación entre los distintos factores que intervienen para garantizar el éxito de la inclusión educativa. Producto de un sondeo inicial realizado por la investigadora, para acercarse a la problemática, pareciera que la proporción de estudiantes con NEE atendidos en centros educativos privados, en comparación con los atendidos en escuelas públicas es mayor.

Si se analizan los elementos intervinientes que están generando esta situación, obviamente son múltiples y variados considerando la complejidad del proceso de inclusión educativa. En tal sentido, destaca el hecho que puede estar relacionadas con la escasa formación del docente y la desinformación de los representantes. Lo primero que hay que destacar es que los mismos docentes no tienen claro las diferencias entre integración e inclusión y por ende tampoco el uso de las terminologías asociadas.

Por otra parte, los documentos de carácter legal no han tenido, ni tienen actualmente implicaciones para la práctica de la inclusión educativa. Además, las experiencias existentes se han dirigido al diseño y desarrollo de programas individuales y a la adaptación de las necesidades del estudiante incluido, con poco o ningún impacto en la escuela como organización y en la educación de los otros.

Como ya se señaló, las experiencias de inclusión ocurren, pero en un alto porcentaje en escuelas privadas donde los padres deben cancelar de forma adicional profesores tutores y psicopedagogos que

acompañen el quehacer educativo de su hijo. Aun cuando en las escuelas públicas existen experiencias en algunos casos satisfactorias para los docentes y sus pares, la inclusión no es un proceso continuo, porque no existe un modelo que oriente y precise las funciones de cada uno de las instancias y profesionales involucrados lo cual ocasiona en muchas oportunidades vacíos o dualidad de funciones. Realizar este recorrido no es asunto fácil, puesto que el mismo implica cambiar una serie de supuestos arraigados en los docentes y en la cultura de la escuela. El proceso de inclusión envuelve a todos los actores del escenario educativo y se vislumbra como una tarea compleja.

Así una **persona con necesidades especiales** según Dowshen (2015) es aquella que puede necesitar ayuda adicional debido a un problema médico, emocional o de aprendizaje. Estas personas tienen necesidades especiales porque pueden necesitar medicinas, terapias o ayuda adicional, cosas que otras personas pueden no necesitar o solo necesitan de vez en cuando. Las necesidades educativas especiales están relacionadas con la ayuda y los recursos especiales que hay que proporcionar a determinados estudiantes, que, por diferentes causas, enfrentan barreras para su proceso de aprendizaje.

Al respecto, la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (2015) en el artículo 29 señala que aquellos individuos con necesidades especiales tienen todos los derechos y garantías consagradas y reconocidas en esta ley, además de los inherentes a su condición específica. El Estado, las familias y la sociedad deben asegurarles el pleno desarrollo de su personalidad hasta el máximo de sus potencialidades, así como el goce de una vida plena y digna.

### ***Educación Inclusiva***

La evolución histórica de la atención a las personas con NEE permite comprender las influencias que han determinado el desarrollo teórico-metodológico que actualmente direccionan esa área. Los tres hitos fundamentales en la educación inclusiva son:

-Declaración de Salamanca (1994) conclusión de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales que suscribieron 12 gobiernos y 25 organizaciones internacionales reunidos bajo convocatorias de la UNESCO en España.

-Segunda Declaración de Madrid (2002) como proclama conclusiva del Congreso Europeo de Discapacidad.

-Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) suscripto por la ONU por 136 pases y la 48 Conferencia Internacional de Educación. En esta se asegura un sistema de educación inclusivo a todos los niveles con miras a desarrollar plenamente el potencial y la diversidad humana. Para lo cual de

acuerdo a su artículo 24 se deben facilitar medidas de apoyo personalizadas en entornos que fomenten al máximo desarrollo académico y social.

En tal sentido, diversos autores han descrito el desarrollo de la educación inclusiva y su actual implementación en la educación especial, por lo que es necesario conocer algo de la historia. Clough y Corbett (2002) identifican grandes perspectivas que engloban el desarrollo de las ideas y las prácticas sobre el tema, las cuales no son exclusivas unas de otras, ni poseen una estricta cronología secuencial.

En tal sentido, según el modelo psico-médico, la educación especial tiene su origen en el desarrollo de una patología de la diferencia, primeramente, a través del modelo médico y posteriormente por el psicológico. A mediados del siglo pasado, prevaleció un modelo médico el cual implicaba la presencia de médicos, psiquiatras y posteriormente psicólogos, quienes en sesiones y generalmente bajo un test normativo, tales como las escalas de inteligencia y un test proyectivo de la personalidad, determinaban la necesidad de referir a un niño a una escuela especial o a una categoría particular.

A inicios de la década de los setenta, hubo una expansión significativa en el entrenamiento y empleo de psicólogos, dando realce a una escuela clínica, donde los servicios remediales eran practicados en el salón de clases con la ayuda de herramientas básicas tales como el empleo de test subespecíficos: escala de inteligencia de Weschler, test de habilidades psicolingüísticas de Illinois y test de percepción visual. Los resultados de estos test estaban relacionados con programas educacionales diseñados para fortalecer el déficit perceptual o cognitivo a través de intervención sistemática.

El resultado de estas prácticas fue establecer la visión del individuo como un deficiente, lo cual era localizado y descrito en los test psicométricos, evaluación que no era hecha en el contexto institucional. No había implicación entre las tareas realizadas por el niño en el diagnóstico psicológico y lo que era capaz de hacer en la escuela, el currículo todavía no era entendido como lo es hoy día.

A principio de los años ochenta, el término integración fue introducido en los documentos que fundamentan la atención a las personas con discapacidad. A partir de este momento, comienzan a realizarse experiencias de integración, en el trabajo de los psicólogos educacionales y se origina el término necesidades educativas especiales. El modelo utilizado fue uno gradualista por las grandes barreras para la integración y la subestimación de las habilidades de aquellos que fueron etiquetados como individuos con necesidades educativas especiales.

El modelo sociológico surge como una respuesta a la perspectiva psicológica la cual asignó el origen de

la educación especial en las características propias de los niños. La perspectiva sociológica (1960- 1970) apunta su origen como producto de los procesos sociales, esta visión ubicó las necesidades educativas especiales en un contexto mucho más amplio, introduciendo la dimensión política. La clave para entender este movimiento es la concentración en la desventaja social menos que en el déficit individual, presentando elementos de desigualdad y críticas al sistema de segregación.

Parten de la idea que la categorización de un niño con necesidades educativas especiales depende más de las creencias, valores e intereses de aquellos quienes los enjuician más que de las cualidades intrínsecas del niño. No existe duda en que esta perspectiva sociológica y política presenta un cambio poderoso y provocativo a las aproximaciones psicológicas dominantes, más su campo se limitó a un análisis de las escuelas y la sociedad que no ofreció consejos prácticos a los maestros de aula.

### ***De la Integración a la Inclusión***

Tras el arduo e interminable debate entre integración y educación especial que se dio en los procesos de transición y cambio de los sistemas de atención en los años setenta y ochenta apareció el concepto de inclusión. Tal como lo plantea Giné (1999) se ha producido una evolución conceptual en lo que se entiende por integración; se sustituye integración por inclusión y escuelas eficaces.

El Diccionario de la Real Academia (DRAE, 2020) define inclusión como el estado de ser incluido, tener parte como miembro, ser parte de un grupo. Este concepto se observa aislado, no siendo referido a la inclusión social, por lo que presenta ciertas dificultades en el proceso educativo. A efecto de este trabajo es considerado con una concepción del desarrollo de origen social, es decir se reconoce la importancia decisiva de la interacción para el aprendizaje y se atribuye a la escuela un lugar clave como contexto de desarrollo. La inclusión va más allá del ámbito educativo y se manifiesta con fuerza en otros sectores.

Generalmente el debate sobre la inclusión está relacionado con los estudiantes con discapacidad. Es justo destacar que la discriminación y desigualdad no afecta sólo a los que poseen una discapacidad física o mental y constituye un elemento en las escuelas regulares. Por ello las necesidades educativas especiales se convierten en un concepto problemático en el debate de la inclusión propiciando las prácticas segregacionistas en escuelas especiales de acuerdo a Sayed (2002). A pesar de ello, la aproximación inclusiva no debe perder de vista su origen en el discurso de la diversidad funcional ya que estos niños han sido por largo tiempo, un gran grupo de estudiantes excluidos de la escuela.



La UNESCO (2020) conceptualiza a la inclusión como una aproximación dinámica que da respuesta positiva a la diversidad de los estudiantes y donde las diferencias individuales no son vistas como un problema, sino como una oportunidad para enriquecer el aprendizaje. De esta manera el movimiento hacia la inclusión no es un simple cambio técnico u organizacional, sino un movimiento con una clara filosofía, que envuelve cambios en la sociedad y en los niveles de educativos, acompañados con la elaboración de instrumentos legales fundamentados en los derechos del hombre. De ello se desprende cuatro elementos claves para entender la conceptualización de inclusión:

-Inclusión como proceso debe ser vista como la búsqueda de mejores vías para responder a la diversidad. Aprender cómo vivir con las diferencias y aprender cómo aprender de la diferencia.

-Inclusión relacionada con la identificación y remoción de barreras: Usar evidencias de varias clases para estimular la creatividad y la resolución de problemas.

-Inclusión relacionada al lugar donde los niños aprenden, la participación se relaciona con la calidad de sus experiencias y éxito en el aprendizaje a través del currículo y no a través de exámenes.

-Inclusión con un énfasis particular a aquellos grupos de personas que podrían estar en riesgo de marginalización o exclusión: Esto implica la responsabilidad moral para asegurar que esos grupos no estén en riesgo, y cuando sea necesario intervenir para asegurar su presencia, participación y éxito en el sistema educativo.

El concepto de inclusión educativa requiere de una observación rigurosa del contexto en el cual las personas están siendo incluidas, los términos y condiciones de la inclusión, las políticas y actores que participan por lo cual opera en la inclusión social. Por esta razón el marco a través del cual la educación inclusiva está siendo discutida debe ser riguroso. Por ello Sayed (2002) propone que las iniciativas sobre inclusión en educación deben ser analizadas en relación con:

-Las políticas son las que determinan quienes tienen o no acceso a las instituciones. Los estudiantes son frecuentemente excluidos considerando su localización geográfica o por ejemplo aquellas escuelas que permiten solo el ingreso de personas de determinadas culturas.

-Los elementos institucionales y el ethos. Las instituciones podrían denominarse como inclusivas, pero substancialmente excluyen a los estudiantes. Por lo que indicadores de inclusión deben ser relacionados con la participación en la estructura escolar de los representantes estudiantiles, equipos deportivos, los salones de clases, entre otros.

-El currículo es el foco de poder. Este dirige no solo los variados intereses, sino que transforma los aspectos ofensivos que refuerzan las desigualdades.

-Los elementos de las desigualdades. La exclusión social es multidimensional, por lo que para evitar el

reduccionismo los programas de inclusión toman como dirección eliminar todas las injusticias que enmascaran los procesos de discriminación.

Parece claro que los procesos de cambio que harán posible el desarrollo hacia una escuela inclusiva se vertebran en torno al currículo, pero a la vez no puede reducirse a una mera cuestión curricular, la inclusión es más que todo eso, es una manera distinta de entender la educación, la vida misma y la sociedad. Esta etapa denominada de aproximaciones curriculares consiste en un amplio rango de intervenciones a través del currículo, programas de análisis de tareas y la planificación curricular.

Este periodo promueve la igualdad de oportunidades, nuevas vías para la atención de los sujetos con cambios en la organización pedagógica, fundamento de las actuales prácticas inclusivas. Describir los contenidos teóricos y prácticos de la inclusión, es una tarea compleja dada la heterogeneidad de este proceso ya que se le atribuyen diferentes acepciones debido a que en todos los países no se ha iniciado y desarrollado de igual forma.

En algunos casos se plantea como un sistema paralelo que intenta un acercamiento progresivo al sistema regular, mientras que en otros, surge del propio sistema educativo la necesidad de llegar a una escuela para todos en la que no exista ningún tipo de discriminación orientada a la inclusión social. De esta forma se plantea el modelo psicopedagógico, dirigido a la formación de una persona con una personalidad autónoma y socialmente integrado.

En cada uno de los documentos de Conceptualización y Política de las Áreas de Atención y Programas de Apoyo del Ministerio de Educación (1996) se establece el modelo de atención educativa integral que orienta las acciones que se brindan en cada una de las instituciones, en el cual se conceptualiza a la persona con diversidad funcional desde una visión holística, bio-psico-social, considerando sus potencialidades y condiciones que la hace ser diferente.

Desde esta fecha se comienza la transición entre integración e inclusión. Tal como lo mencionan los informes de la UNESCO (2000-2020) en los países del hemisferio sur, los esfuerzos son insuficientes para establecer la inclusión. Para ello se requieren reformas y adiciones de carácter formal, jurídico y reglamentario que den lugar al establecimiento de políticas en el ámbito de la educación regular y acciones de carácter técnico pedagógico: definición de competencias y atribuciones concurrentes, así como el establecimiento de mecanismos de intervención, según Casillas (1999). El reto actual no es la integración educativa sino la inclusión, donde la educación muestra una orientación inclusiva y prodiversidad.

Al respecto, Macotela (1999) plantea que la integración tiene su raíz filosófica en el principio de normalización surgido en los países bajos en la década de los 60. Para ellos, la integración es educar en condiciones lo más cercanas a la normalidad. A través de este concepto, se elimina la etiquetación que ha privado en la educación especial: al asumir que el niño independientemente de su diversidad funcional, tiene una necesidad particular se atiende a la persona, no a la etiqueta.

De igual forma Macotela (ob cit) se refiere al concepto de inclusión total el cual plantea que el educando permanezca en el aula regular durante todas las oportunidades de formación. En esta misma línea, Franco (2003) expone que la inclusividad tiene que ver con los procesos comunicativos, pedagógicos, administrativos dentro de las instituciones, programas educativos y los contextos sociales, culturales y naturales donde esos procesos tienen lugar. Plantea que la educación inclusiva es aquella que contribuye a la eliminación de barreras de tipo material y administrativo que se oponen o dificultan al acceso y desarrollo de las personas en el proceso de formación.

Al respecto, Ainscow (2019) en una colección de trabajos denominados Escuelas Efectivas Para Todos, basados sustancialmente en la conferencia Internacional de Educación Especial, plantea algunas prácticas para iniciar un proyecto de mejoramiento, entre estas, comenzar a partir de los conocimientos previos. En la mayoría de las escuelas existe mucho más conocimiento del que realmente se utiliza. Por consiguiente, el objetivo principal del desarrollo debe estar encaminado a hacer un mejor uso de la capacidad y la creatividad presentes en un contexto dado.

Otra práctica es considerar las diferencias como oportunidades de aprendizaje. Al modificar las estructuras existentes se requiere de un proceso de improvisación en el que el docente responde a las distintas formas de retroalimentación expresadas por los miembros de su clase. Para el docente con experiencia, esto implica la aplicación de conocimientos tácitos adquiridos durante años de práctica. Se puede considerar que los estudiantes que no encajan en las estructuras existentes ofrecen sorpresas; es decir, retroalimentación que invita a improvisar aún más. Todo esto implica adoptar una visión más positiva de las diferencias, visión que es difícil de promover en contextos donde los docentes puedan sentirse desprotegidos o amenazados.

Otra posibilidad, la evaluación de las barreras a la participación. Cuando se exploran las distintas maneras de trabajar con los estudiantes también es preciso analizar si ciertos aspectos de estas prácticas pueden, en sí mismos, representar barreras a la participación. Una vez más, es necesario referirse a los detalles de la interacción en la clase. De la investigación se ilustra cómo algunos estudiantes reciben mensajes sutiles de sus docentes que sugieren que no son valorados adecuadamente.

En consecuencia, los procesos de desarrollo deben incorporar mecanismos diseñados para identificar las barreras que algunos estudiantes puedan estar experimentando y para abordarlas a través de apoyos. En este contexto, las opiniones de los propios estudiantes han demostrado ser una prometedora fuente de información para estimular la discusión.

El uso de los recursos disponibles en apoyo del aprendizaje es un elemento central orientado a promover contextos más amistosos y sustentadores en la sala de clases, especialmente de los recursos humanos. En este aspecto, las posibilidades son enormes e incluyen formas de trabajo que optimizan el uso de la energía humana a través de una mayor cooperación entre maestros, personal de apoyo, padres e incluso entre los propios alumnos.

### **Discusión de los Resultados**

Las matrices, a continuación, presentan varias experiencias de educación inclusiva de instituciones, directivos y madres, obtenidas de forma documental.

#### **Matriz 1 Revisión documental de experiencias**

<b>Informante</b>
José García Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia
Concepción
Concibe la inclusión como un modelo de acceso y permanencia universal para todos. Es un derecho y una exigencia.
<b>Aportes</b>
La inclusión es un camino de pequeñas rupturas (disrupciones). Es un comenzar de nuevo desde un alentador e ilusionante RE-planteo de la educación, lo cual se puede hacer elaborando un visor macro, sistémico, globalizado, multimodal y longitudinal. Incluye a todos desde todos los frentes y esquinas, se fundamenta en los derechos humanos y la filosofía humanista.
<b>Informante</b>
Montserrat Pérez. Directora del Centro Educativo Ponce de León, Madrid
Concepción
Poner la mirada en el alumno para que pueda desarrollarse con sus iguales, para que tenga las mismas oportunidades de aprendizaje y que participe en toda la vida de la escuela
<b>Aportes</b>
Manera de presentar y elaborar el currículo: los estudiantes eligen que quieren, cuando y como aprender. Metodología: aprendizaje basado en la participación y la acción. Organización: centro bilingüe, mucho esfuerzo personal y trabajo en equipo. Logros: valores de cooperación y respeto por las diferencias. Familias: participación abierta, a diferentes niveles. Dificultades: cambiar la mirada por parte del docente para creer que los niños con diversidad funcional pueden aprender y falta de recursos. Requerimientos: trabajo colaborativo y cooperativo, reflexión y más práctica que teoría. Metodologías activas, proyectos de investigación y equipos directivos que contribuyan.
<b>Informante</b>
Instituto Alana. Informe Sumario de Evidencias sobre educación inclusiva, 2017, elaborado por la Escuela de Educación

de Postgrado de Harvard y Abt Asociados. 280 estudios en 25 países.
<b>Concepción</b>
La inclusión como participación plena y efectiva, accesibilidad.
<b>Aportes</b>
Evidencias claras y consistentes que los entornos educativos inclusivos generan beneficios a cortos y largo plazo. Mayores de habilidades de lectura y matemáticas, mayor porcentaje de asistencia, menos problemas de conducta, mayores probabilidades de completar la secundaria. Beneficios sociales y emocionales. Cinco beneficios para los estudiantes sin discapacidad: reducción del miedo a la diferencia, mayor grado de comodidad y conciencia, mayor tolerancia hacia los demás, mejoras en la autoestima, menos prejuicio. Dificultades: actitudes culturales negativas e ideas erróneas acerca de la educación inclusiva.
<b>Informante</b>
Amalia San Román. Responsable de Educación de plena inclusión de España.
<b>Concepción</b>
Un único contexto educativo para todos. Espacio dotado y capacitado para atender la diversidad.
<b>Aportes</b>
Aprendizaje- servicio, multinivel, metodología de enseñanza para todos, experiencia docente. Se requiere transformación colaborativa entre distintos tipos de centro, proyectos cooperativos, equipos de estudiantes, familia y profesionales, apoyo conductual positivo, capacitación de la comunidad, espacios de confianza y serenidad.
<b>Informante</b>
Esther Cuadrado, madre de Arturo de 14 años con trastorno autista (TEA)
<b>Concepción</b>
La inclusión genera aprendizaje tipo social.
<b>Aportes</b>
Incumplimiento de la convención de derechos, las administraciones utilizan su maquinaria para convertir la diversidad en una patología, se culpabiliza al niño, no se buscan los recursos ni los ajustes razonables.
<b>Informante</b>
Mónica Estacio, madre de Isaac con trisomía 21, discapacidad visual y auditiva
<b>Concepción</b>
Metodología universal de aprendizaje
<b>Aportes</b>
Actualmente no existe una escuela para todos, lo que existe es un sistema que no escucha que no ve, porque está anclado en el modelo de déficit, padres que no aceptan la diversidad que hay en las aulas Se requiere cumplir las leyes, pensar que el derecho individual prevalece por encima de la familia, implicar todas las entidades y transformación a largo plazo.

**Fuente: Elaboración Propia (2021). Apoyado en documentos fuentes de consulta.**

La revisión realizada evidencia que si bien hay avances y logros; también muchas dificultades y trabajo pendiente, lo que implica la colaboración de todos, donde se considera la educación inclusiva y especial como posturas conciliables y no incompatibles, se identifique los retos y barreras para plantear un escenario progresivo, que asegure una dotación de recursos suficientes y que solucione obstáculos.

Al respecto McCartney y Morton (2003) citados en Barrero y Rosero (2018) plantean que las percepciones de los educadores acerca de la diversidad van a tomarse siempre desde un lugar negativo porque continúan asumiéndolo en el plano del déficit o la limitación.

Por su parte, San Martín (2012) identifican como dificultades para llevar a cabo la tarea de atender la diversidad: falta de formación profesional y de tiempo, elevado número de alumnos por aula y desfase en el

desarrollo de las habilidades de los estudiantes que presentan discapacidad intelectual en relación a la clase.

## Matriz 2

### Revisión de investigación acerca de la inclusión

<b>Nombre, Año, País, Tema</b>
Paola Mora, 2019, Bogotá, Colombia. Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas
<b>Método</b>
Cualitativo. Enfoque hermenéutico interpretativo. Colegio Rural Paquilla. Cuatro instrumentos: Encuesta a 40 docentes; entrevista semiestructurada a 4 docentes; observación a 5 clases y grupos focales por áreas a 20 niños con discapacidad.
<b>Conclusión</b>
Emergen cuatro categorías de actitudes que tienen los maestros frente a los estudiantes con discapacidad intelectual: paternalismo, de consideración, sobreprotección y de rechazo; falta de formación de maestro frente a la educación inclusiva; en las prácticas pedagógicas hay integración social no inclusión. 49% de los docentes consideran que la atención a las necesidades de los estudiantes es adecuada.
<b>Nombre, Año, País, Tema</b>
Sukja Lee, 2018. Quito, Ecuador. Diseño de un programa de formación docente para la atención de las Necesidades Educativas Especiales.
<b>Método</b>
Proyecto factible, diseño de campo. Unidad Educativa Especializada Nuestra Señora de las Mercedes, 21 profesores, 41 estudiantes con discapacidad intelectual y 13 con discapacidad educativa. Encuesta, cuestionarios, observación en el aula.
<b>Conclusión</b>
Escases de profesionales calificados en el ámbito de la educación especial inclusiva. En el 62% de los docentes existe la creencia que los niños con necesidades educativas especiales jamás podrán integrarse a la sociedad. El currículo debe basarse en la educación individualizada y el trabajo en equipo. Es necesario de hacer contacto con el personal estatal encargado de la ayuda a la comunidad. Así como un modelo de formación docente basado en el constructivismo.
<b>Nombre, Año, País, Tema</b>
Paula Muñoz, Héctor Velásquez y Wilson Asprille, 2018. Medellín, Colombia. Actitudes docentes frente a la educación para la diversidad.
<b>Método</b>
Cualitativo. 30 institucionales educativas oficiales de 3 municipios de Antioquía. Encuesta, escala de actitudes de los profesores, entrevista a profundidad, observación participante, análisis documental.
<b>Conclusión</b>
Necesidad de capacitación de los docentes, más herramientas pedagógicas para atender a la diversidad presente en las aulas, acompañamiento permanente, actitud de indecisión por parte de los docentes con relación a la educación en y para la diversidad, a pesar que comprenden la diversidad no se sienten totalmente cómodos atendiendo a niños con necesidades educativas especiales. Se requiere la implementación real de las políticas públicas de inclusión.
<b>Nombre, Año, País, Tema</b>
Reyna Campa, 2017. Hermosillo, México. Proceso de inclusión educativa para la atención a la diversidad: Propuesta de mejora en la educación primaria del estado de Sonora.
<b>Método</b>
Metodología mixta: método de estudio de caso, descriptivo-correlacional. Entrevista y grupo focal. 485 participantes de los cuales 42% padres de familias y 58% profesores de escuelas primarias. Programa estadístico SPSS versión 21, programa EQS versión 6.1 y análisis cualitativo con programa Atlas ti. Análisis del discurso.
<b>Conclusión</b>
La inclusión favorece el desarrollo intelectual y social de los estudiantes, la concepción de inclusión educativa para los profesores implica cambios de enfoque, estructuras y derecho a la educación para la diversidad. Para los estudiantes asocian inclusión a discapacidad a necesidades educativas especiales. Necesidad de capacitación de los docentes, especialmente en el rubro de estrategias de enseñanza- aprendizaje. Entre las dificultades de la inclusión la falta de tiempo extra y de recursos económicos, humanos y materiales. Involucra a los estudiantes para conocer su opinión y sugerencias respecto a la diversidad e inclusión.
<b>Nombre, Año, País, Tema</b>
Nuria Tregón, 2017. Nicaragua. Orientación educativa para la diversidad funcional visual en Nicaragua. Diseño y evaluación de un programa de formación para el profesorado.
<b>Método</b>
Estudio de campo en cuatro etapas: búsqueda de necesidades, diseño, aplicación y evaluación del programa de formación docente en metodologías adaptadas a la educación de personas con discapacidad visual. 90 profesores de 37

centros educativos, dos personas con discapacidad en dos centros. Encuestas, entrevista, observación y cinco cuestionarios; de identificación de necesidades, de conocimientos básicos, de evaluación continua según los bloques de contenidos, de evaluación de conocimientos básicos sobre discapacidad visual y sobre satisfacción del programa. Análisis con el programa SPSS versión 21.

**Conclusión**

Relevante la formación del profesorado, necesidad de realizar investigación para comprender el desarrollo y evolución de los estudiantes con diversidad funcional. Los profesores co realizan adaptaciones curriculares, no tienen ni conocen recursos específicos para la atención educativa de este colectivo. Se diseñó un programa formativo para profesores y se aplicó en seis centros educativos de Nicaragua, se concluyó que los docentes adquirieron conocimientos clave. Igualmente, pudieron acceder a través de la plataforma virtual a materiales didácticos y para la evaluación que valoraron como muy positivos.

**Nombre, Año, País, Tema**

Dorys Sabando, 2016. Barcelona, España. Inclusión educativa y rendimiento académico en las escuelas públicas de primaria de Cataluña

**Método**

Cuantitativo, descriptivo y correlacional. Cuestionario de modalidad on line. 1126 escuelas primarias públicas, 615 directores Programa estadístico SPSS versión 2.0

**Conclusión**

Sólo el 33,3% de las escuelas incorporan la inclusión como un aspecto a evaluar y utilizan instrumentos específicos para ello. El 24,4% de los centros educativos no considera la inclusión. El 91,8% consideran que las personas que participan en la inclusión son profesionales de la educación. Sólo el 17,2% de los centros educativos incorporan a los familiares, un 6% a los estudiantes, 8,3% a otros miembros de la comunidad y 3% a los voluntarios. Los aspectos considerados de mayor dificultad para la inclusión son los recursos humanos especializados y recursos humanos en general. En segundo lugar la formación docente, las características socioculturales de los estudiantes y el compromiso de la familia. La indefinición de políticas respecto a la progresiva reducción de escuelas especiales y la falta de concreción respecto a los recursos comprometidos para la inclusión ha conformado otro impedimento para la misma.

**Nombre, año, país, tema**

Nayibe Angulo, 2015, Bogotá, Colombia  
Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas.

**Método**

Estudio cualitativo, descriptivo, encuesta, grupo focal, 16 docentes del Colegio Fernando Mazuera Villegas

**Conclusión**

Las representaciones más comunes de los docentes tienen que ver con su formación, 64,9% reconocen haber recibido una formación adecuada para la inclusión, sus principales sentimientos acerca de la inclusión (paternalismo, inseguridad, sobrecarga). El 50% manifiesta que la inclusión implica mayor cuidado del estudiante, doble planeación, conocimientos específicos. El 68% considera que estos estudiantes deben estar en aulas especializadas. Sólo el 37,5% cree que la comunidad educativa acepta la inclusión. Si bien los docentes se presentan con experiencia y creatividad, desconocen algunas didácticas actuales para el manejo de la diversidad. El 93% piensa que uno de los grandes problemas de la inclusión es la evaluación equitativa.

**Fuente: Elaboración Propia. (2021). Apoyado en documentos fuentes de consulta.**

Es evidente en las investigaciones analizadas que, si bien en los diferentes países de hacen esfuerzos de inclusión, los efectos favorables para los estudiantes incluidos y la actitud por lo generalmente favorable de los docentes, a pesar de sus debilidades en la formación relacionada con la temática; hay aún muchas dificultades que superar en cuanto a las familias, las escuelas por su insuficiente gestión y falta de recursos; así como la resistencia de la sociedad en general.

De acuerdo a Gómez (2012) siguen siendo poco los equipos directivos que luchan por realizar una adecuada gestión de la diversidad que atienda las diferencias del estudiantado, basada en una metodología por proyectos. Existe aún gran desconocimiento del término inclusión y diversidad, asumiéndola sólo como

discapacidad; de ahí que se necesitan buenas prácticas directivas para atender la diversidad en las escuelas inclusivas.

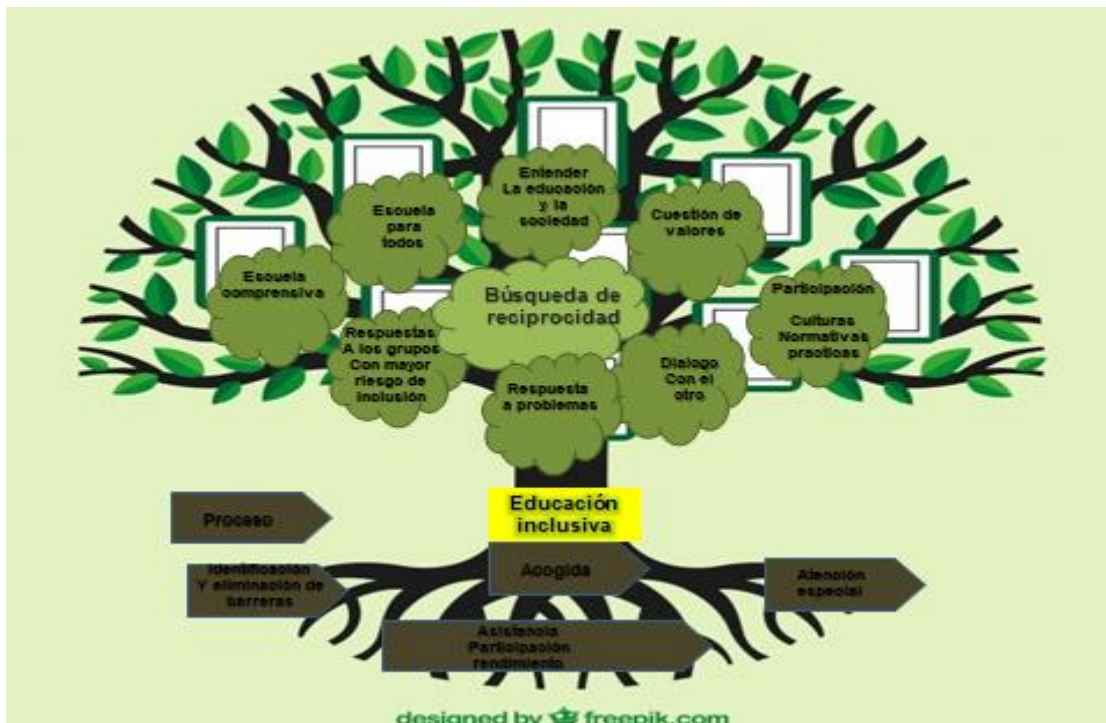
## **Conclusiones**

Al profundizar en el conocimiento de la inclusión educativa emergió como concepto polisémico, caracterizado por su complejidad, mostrados a través de significados y sentidos construidos socialmente por los informantes: docentes, pero que al mismo tiempo son seres humanos interrelacionados con su entorno académico, familiar, laboral y social.

A efecto se plantea la **reconceptualización de la inclusión educativa** se parte del planteamiento de Arnaiz (2002) en cuanto a que se centra en la resolución de problemas en colaboración, se basa en principios de equidad, cooperación y solidaridad; la inserción es total e incondicional; se centra en el aula, concebida como una comunidad de aprendizaje y convivencia, donde todos los estudiantes pueden aprender cada uno según su estilo. Desde este punto de vista, es una noción asumida de diferentes formas, por diferentes autores y países, tal como se evidencia en la figura 1, más adelante.

No obstante, el elemento común es la atención a la diversidad y dignidad humana con igualdad y justicia. Es entonces un proceso y producto de una circularidad en espiral, orientado a responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, incrementar su participación en el aprendizaje, las culturas, las comunidades, reduciendo la exclusión en y desde la educación, según la UNESCO (2020). Desde este punto de vista, la diversidad es un hecho natural, complejo y múltiple, por ende, es una fuente de enriquecimiento de la educación.





**Figura 1. Educación Inclusiva**  
**Fuente: Elaboración Propia**

Este planteamiento requiere la sensibilización de la sociedad porque desde esta perspectiva se va a lo amplio del colectivo lo que garantiza que la acción no se quede sólo a nivel de la escuela; por otro lado a lo profundo al buscar una revolución de la mente, a una transformación del pensamiento, en búsqueda de la promoción de una cultura de inclusión en todos los estamentos y niveles societales.

Es un proyecto cultural-educativo para humanizar la humanidad, garantizando los derechos humanos, que aspira provocar la comprensión de la diversidad y el valor de cada persona. Es una formación más allá de la escuela, pero que necesita de esta. Se promueve el cambio social desde el interior de las propias comunidades, fomentando la autorreflexión crítica acerca de los modelos de discursos de exclusión que se están transmitiendo, con el fin de desarrollar mediante la autonomía racional, la formación de los sujetos para la participación y transformación social.

## Referencias

- Aramayo, M. (2013). La investigación en discapacidad en Venezuela: Primeros aportes del siglo XXI. Caracas: Universidad Monte Ávila.
- Arenas, A. (2016). De la Integración a la Inclusión. Una escuela para todos. ARJE. Revista de Postgrado 10 (19), 241-249. Valencia, Venezuela: FACE-UC.

- Arnaiz, P. (2002). Educación inclusiva, una escuela para todos. Málaga: Archidona Aljibe
- Ainscow, M. (2019). 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO. Sistemas educativos inclusivos y equitativos. Cali, Colombia
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2020). Inclusión de las Personas con Discapacidad en América Latina y el Caribe. Documento en línea. Disponible en: <https://publications.iadb.org/>
- Banks, J (1993). Educación multicultural: desarrollo histórico, dimensiones y práctica. Publicado por primera vez el 1 de enero de 1993 Artículo de investigación <https://doi.org/10.3102/0091732X019001003>
- Barrero, A y Rosero, A. (2018). Estado de arte sobre concepciones de la diversidad en el contexto escolar infantil. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva 12(I), 39-55. Cali, Colombia.
- Besalú, X. (2002). Diversidad cultural y educación. Madrid: Síntesis Educación.
- Bisquerra, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. España: La Muralla.
- Calderón, M. (2012). La educación inclusiva es nuestra tarea. Educación XX (40), 43-68.
- Calero, G. (2015). Actuaciones Educativas de Éxitos en Comunidades de Aprendizaje: Metodología Docente, Rendimiento Académico, Creación de Sentido y Cultura Profesional (Tesis Doctoral). Valencia, España: Universidad de Valencia
- Campa, R. (2017). Proceso de inclusión educativa para la atención a la diversidad: Propuesta de mejora en la Educación Primaria en el Estado de Sonora (Tesis doctoral). México: Universidad de Sonora.
- Canimas, J. (2015). ¿Discapacidad O Diversidad Funcional? Siglo Cero 46 (2), N 254. 79-97. España: Ediciones Universidad de Salamanca. DOI: <http://doc.doi.org/10.14201/scero20154627997>
- Carías, M. (2017). Educación Especial en Venezuela Integración e Inclusión. Venezuela: OVE/CIM.
- Casillas, M. (1999). La Integración educativa en el estado de Jalisco. Revista de Educación / Nueva Época Núm. 11/ Octubre-Diciembre 1999.
- Cerrón, E. (2015). Educación Inclusiva. Una Mirada al modelo de gestión de la Institución Educativa Departamental General Santander Sede Campestre. Bogotá: Colombia: Universidad Libre.
- Clough, P. y Corbett, J. (2002) Rutas hacia la inclusión en "Teorías de la educación inclusiva: una guía para estudiantes", (Ch 1, pp. 1-35). Londres: SAGE.
- Conceptualización y Política de las Áreas de Atención y Programas de Apoyo del Ministerio de Educación (1996). Documento en línea. Disponible en: <http://www.pasoapaso.com.ve/>
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial Extraordinario N 5.908. Caracas, Venezuela.
- Convención sobre los Derechos de Personas con Discapacidad. (2006). Declaración de Salamanca. (1994). Marco de Acción de las Necesidades Educativas Especiales. España: UNESCO
- Convención de las Naciones Unidas de las personas con discapacidad (2006)
- Cortés, D y col. (2013). Los caminos de la inclusión desde una mirada constructivista. Bogotá, Colombia:

Universidad Pedagógica Nacional.

Declaración de Salamanca. (1994). España: UNESCO

Segunda Declaración de Madrid (2002). Proclama conclusiva del Congreso Europeo de Discapacidad. Documento en línea. Disponible en: <http://www.ub.edu/>

De Miguel, M. (1992). Minorías y educación intercultural. Bordón, 44 (1), 23-35. Documento en línea. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/>

Díaz J (2005). La Integración de las Personas con Discapacidad a la Educación Superior. Caso Guatemala. Recuperado [www.iesalc.unesco.org.ve](http://www.iesalc.unesco.org.ve)

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2020). Documento en línea. Disponible en: <https://www.rae.es/>

Dowshen, S. (2015). Niños con Necesidades Educativas. España: KidsHealth.

Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9-18. Disponible: <http://redalyc.uaemex/...>

Franco, C. (2003). Sociedad Inclusiva: Pensando en la inclusión de personas con discapacidad en la formación y en la vida. Ponencia presentada en: I Congreso internacional de Tecnología en Educación. Recife 09/2003.

Fiorin, I. (2018). El aprendizaje servicio como pedagogía inclusiva en estudiantes con necesidades educativas especiales. Documento en línea. Disponible en: [revistes.ub.edu](http://revistes.ub.edu)

Gadamer, H. (1998). Gadamer-El-giro-hermenéutico. Madrid: Cátedra. Disponible: [www.fadu.edu.uy](http://www.fadu.edu.uy).

Galván, E. (2019). Diversidad e Inclusión. Documento en línea. Disponible en: <https://fundacionadecco.org>

Giné (1999). Inclusión y Sistema Educativo. III Congreso La atención a la diversidad en el sistema educativo. España: Universidad de Salamanca.

Gómez, I. (2012). Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos (Tesis Doctoral). España: Universidad de Huelva.

González, O. (2013). Actitudes docentes ante la inclusión de niños preescolares con necesidades educativas especiales en escuelas regulares. México: UNAM

Guajardo, E. (2018). La educación inclusiva, fase superior de la integración-inclusión educativa en educación especial. Teoría y crítica de la Psicología 11, 131-153. Disponible: <http://www.teocripsi.com/ojs/>

...

Heredia (2005). La Persona con Discapacidad como Simplemente Otro. II Jornadas Universidad y Discapacidad. Universidad de Neuquén. Argentina.

Hernández, R y col. (2003). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw-Hill Interamericana.

Hurtado, L. y Toro, J. (2007) Paradigmas y Métodos de Investigación en Tiempos de Cambio. Caracas, Venezuela: Editorial El Nacional.

Inojosa, C. (2020). Crisis Educativa en Venezuela. Documento en línea. Disponible en: [www.infobae.com](http://www.infobae.com)

Jiménez, M. y Ortega, P. (2018). Referente sobre inclusión educativa para personas con discapacidad: líneas

- para pensar su potencial en el ámbito escolar. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas* 18(34), 85-104.
- Kagan, R y Burton, I. (2004) *Exclusión, Discapacidad y Cambio Social*. Conferencia invitada presentada en la Universidad Nacional Pedagógica de México, Cuernavaca, y la Universidad Autónoma de México, Iztapalapa, marzo, 2004.
- Kathleen, K; Chambers, A y Flecher, T. (2013). *Educación Especial en los Estados Unidos de Norteamérica: Estatus, Beneficios y Retos para la Inclusión*. Documento en línea. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/>
- Kujawa, J. (2018). *Aspectos Demográficos en Discapacidad*. Documento en línea. Disponible en: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/294862>
- Lanz, R. (2001). *Organizaciones Transcomplejas*. Caracas: CONICIT
- Leal, N. (2005) *El Método Fenomenológico: Principios, Momentos y Reducciones*. Caracas, Venezuela: Universidad Nacional Abierta.
- León, F. (2012). *Teoría del Conocimiento*. Valencia, Venezuela: UC
- Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial N 5.920. Extraordinario del 15 de agosto. Caracas, Venezuela.
- Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (2015). Gaceta Oficial N 39.570 del 09 de diciembre. Caracas, Venezuela.
- Lledó, A. (2010). *Evaluación de las Prácticas Educativas del profesorado de los Centros Escolares: Indicadores de Mejora desde la Educación Inclusiva*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* Volumen 8, Número 5. Documento en línea. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice>
- López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin inclusiones*. Málaga: Aljibe
- Macotela, S. (1999). *Entrevista: La integración Educativa en México*. *Revista de Educación / Nueva Época* 11. Documento en línea. Disponible en: [www.redalyc.org](http://www.redalyc.org)
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). *Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad*. Madrid: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado.
- Ministerio de Educación. (1996). *Resolución 2005*. Caracas.
- MPPPE (2012). *Lineamientos para la reorganización de la Modalidad de Educación Especial*. Acarigua, Venezuela: Jornada Informativa a directivos de la Modalidad de Educación Especial.
- Monroy, E. (2013). *La Escuela inclusiva*. España: Universidad de Huelva. Documento en línea. Disponible en: <https://es2.slideshare.net/evamonroy395/escuela-inclusiva-20144755>
- Muntaner, J. (2010). *De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo*. Documento en línea. Disponible en: <https://diversidad.murciaeduca.es/>
- NCLB. (2007). *La ley que ningún niño se quede atrás* (en inglés: No Child Left Behind, NCLB) fue aprobada por el Congreso de los Estados Unidos.
- ONU. (2006). *Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad*. New York: USA.

- OMS. (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF). Disponible: <http://www.imserso.es/InterPresent2/...>
- Pérez, E. (2011). Educación inclusiva y las comunidades de aprendizaje como alternativa a la escuela tradicional. España: Universidad Complutense de Madrid.
- Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINE, 2017). Documento en línea. Disponible en: <http://www.educacionyfp.gob.es/>
- Rusque, A. (2010). De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa. Caracas, Venezuela: Vadell hermanos
- Sabariego, M. (2002). La Educación Intercultural ante los Retos del Siglo XXI. Edit. Desclee de Brouwer. España.
- Samaniego, P. (2018). Estado del arte de los servicios de apoyo para estudiantes en situación de discapacidad residentes en países miembros de RIINEE. Santiago; OREALC/UNESCO
- Sandín, M. (2003) Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. Madrid, España: Mc Graw and Hill Interamericana
- San Martín, C. (2012). Atención de la diversidad en el contexto educativo chileno: Concepciones del profesorado sobre evaluación y diseño de la propuesta curricular REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo 10(4), 165-183.
- Sayed, Y. (2002). Exclusión e inclusión en el sur con referencia a la educación: una revisión de la literatura. Instituto de estudios de desarrollo. Sussex: Reino Unido.
- Sciocioli, S. (2015). La educación básica como derecho fundamental: implicancias y alcances en el contexto de un estado federal. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Segunda Declaración de Madrid. (2002). Las Personas Con Discapacidad Desean La Igualdad De Condición. España: UNESCO
- Tamayo, M. (2018). Programa de Integración Escolar (PIE) en Chile: Brechas y Desafíos para la Implementación de un Programa de Educación Inclusiva. Revista Española de Discapacidad, 6 (I): 161-179. Documento en línea. Disponible en: <https://doi.org/10.5569/2340-5104.06.01.08>
- UBA. (2019). Manual de Elaboración de Trabajos de Grado y Tesis Doctoral, Turmero, Venezuela: DIEP
- UNESCO. (2018). Estado del arte de los servicios de apoyo para estudiantes en situación de discapacidad residentes en países miembros de RIINEE. Santiago, Chile: RIINEE
- UNESCO. (2008). Conferencia Internacional de Educación para Todos. Ginebra
- UNESCO. (2013). Informe de Educación para Todos. París
- UNESCO (2000). Foro Consultorio Internacional sobre Educación Para Todos. París.
- UNESCO (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizajes permanentes para todos. Documento en línea. Disponible en:

<https://es.unesco.org/>

UNESCO (2020). Abrir el camino a la inclusión en la educación. Documento en línea. Disponible en: <https://es.unesco.org/>

UNESCO (2020). Hacia la inclusión educativa: estado, tendencias y desafíos: 25 años después de la Declaración de la UNESCO de Salamanca. Documento en línea. Disponible en: <https://es.unesco.org/>

UNESCO (2020). Inclusión en la Educación. Documento en línea. Disponible en: <https://es.unesco.org/>

UNESCO (2019). Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación. Todas y todos los estudiantes cuentan. Documento en línea. Disponible en: <https://es.unesco.org/>

UNICEF (2020). Niños, Niñas y Adolescentes con Discapacidad. Disponible: <http://www.unicef.org/>

Universidad Internacional de Valencia (2018). Perspectiva internacional de la educación inclusiva: la situación en los países de nuestro entorno. Documento en línea. Disponible en: <https://www.universidadviu.com/>

Valenzuela, B. (2017). La inclusión de estudiantes con discapacidad en Educación Superior Chilena, factores favorecedores y obstaculizadores para acceso y permanencia (Tesis Doctoral). España: Universidad de Granada. Documento en línea. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/>

Viloria, M. (2016). La Integración Escolar del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales en el Municipio Caroní de Venezuela. Universidad de Girona. Documento en línea. Disponible en: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/394056/>

Verdugo M. (2004). Evaluación de Calidad de Vida en Empleo con Apoyo. España: Publicaciones Inico.

### **Síntesis Curricular de los Autores**

noheliaalfonzo@hotmail.com, noheliay@gmail.com. Postdoctora en Investigación, Investigación Transcompleja, Estudios de la Paz y Cooperación. Doctora en Ciencias de la Educación, Magister en Investigación Educativa, Magister en Derecho Laboral, Abogada, Docente Universitaria en las modalidades Presencial y On Line de la UBA y UNES. Tutora y Jurado de Trabajos de Grado de Pre y Postgrado. Investigadora PEII "B".

[castejonnorma@gmail.com](mailto:castejonnorma@gmail.com). Doctora en Ciencias de la Educación. Magister en Derecho Laboral. Abogada



**Dra. Silvia Maribel Sarmiento Berrezueta**

**[maribel.sarmiento@unae.edu.ec](mailto:maribel.sarmiento@unae.edu.ec)**

Dra. En Educación. Directivo e Investigadora de la Universidad Nacional Pedagógica de Ecuador.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6477-6033>

### **Cómo citar este texto:**

Sarmiento Berrezueta SM, García Gallegos KH, Sacta Lazo EF (2021). Innovaciones Pedagógicas en Educación Intercultural: Un Desafío para la Práctica Docente. REEA. No. Especial, Vol II. Abril-Mayo 2021. Pp. 121-141. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/rev/reea>

**Recibido: 5 de febrero 2021.**

**Aceptado: 27 de marzo de 2021.**

**Publicado: mayo de 2021.**

### **Indexada y catalogado por:**



**Título:** Innovaciones Pedagógicas en Educación Intercultural: Un Desafío para la Práctica Docente.

**Resumen:** El siguiente trabajo investigativo basado en las innovaciones pedagógicas de la educación intercultural un desafío para la práctica docente, se desarrolló en los siguientes aspectos: la educación intercultural, presentando la realidad de la educación en Ecuador y cuales han sido los desafíos en el sistema educativo; formación y papel del docentes, haciendo énfasis en el pensamiento crítico para formar estudiantes con un aprendizaje autónomo; e innovaciones pedagógicas, partiendo de la realidad y como propuesta la innovación sobre la diversidad cultural y la valoración de los saberes ancestrales. Con el objetivo de reflexionar sobre el contexto de innovaciones pedagógicas en educación intercultural desde las realidades cotidianas que viven los docentes en la práctica. La metodología aplicada en el artículo consistió en un enfoque cualitativo utilizando instrumentos de investigación como las fuentes bibliográficas primarias y secundarias, con un análisis descriptivo y argumentativo mediante los principales autores como Krainer y Guerra (2016) sobre casos de estudio y Rodríguez, Marin, Moreno, y Rubano (2007), aplicación de la educación intercultural en la práctica docente. Teniendo como resultado que las innovaciones pedagógicas en la educación intercultural parte del aprendizaje adquirido principalmente en la práctica docente y una reflexión de las investigaciones aplicadas.

**Palabras clave:** *innovaciones pedagógicas; educación intercultural; pensamiento crítico; enseñanza-aprendizaje.*

**Title:** Pedagogical innovations in intercultural education a challenge for teaching practice.

**Summary:** The following research work based on the pedagogical innovations of intercultural education, a challenge for teaching practice, was developed in the following aspects: intercultural education, presenting the reality of education in Ecuador and what have been the challenges in the educational system; teacher training and role, emphasizing critical thinking to train students with autonomous learning; and pedagogical innovations, based on reality and as a proposal, innovations on cultural diversity and the valuation of ancestral knowledge. With the aim of reflecting on the context of pedagogical innovations in intercultural education with the daily realities that teachers live in practice. The methodology applied in the article consisted of a qualitative approach using research instruments such as primary and secondary bibliographic sources, with a descriptive and argumentative analysis through the main authors such as Krainer and Guerra (2016) on case studies and Rodríguez, Marin, Moreno, and Rubano (2007), application of intercultural education in teaching practice. As a result, pedagogical innovations in intercultural education start from the learning acquired mainly in teaching practice and a reflection of applied research.

**Key words:** *pedagogical innovations; intercultural education; critical thinking; teaching-learning.*

**Título:** *Inovações Pedagógicas em Educação Intercultural: Um Desafio para a Prática Docente.*

**Resumo:** *O seguinte trabalho inquiridor apoiado nas inovações pedagógicas da educação intercultural um desafio para a prática docente, desenvolveu-se nos seguintes aspectos: a educação intercultural, apresentando a realidade da educação no Equador e quais foram os desafios no sistema educativo; formação e papel do docentes, fazendo ênfase no pensamento crítico para formar estudantes com uma aprendizagem autônoma; e inovações pedagógicas, partindo da realidade e como proposta a inovação sobre a diversidade cultural e a valorização dos saberes ancestrais. Com o objetivo de refletir sobre o contexto de inovações pedagógicas em educação intercultural das realidades cotidianas que vivem os docentes na prática. A metodologia aplicada no artigo consistiu em um enfoque qualitativo utilizando instrumentos de investigação como as fontes bibliográficas primárias e secundárias, com uma análise descritiva e argumentação mediante os principais autores como Krainer e Guerra (2016) sobre casos de estudo e Rodríguez, Marin, Moreno, e Rubano (2007), aplicação da educação intercultural na prática docente. Tendo como resultado que as inovações pedagógicas na educação intercultural parte da aprendizagem adquirida principalmente na prática docente e uma reflexão das investigações aplicadas.*

**Palavras chave:** *inovações pedagógicas; educação intercultural; pensamento crítico; ensino-aprendizagem.*



## Introducción

Hoy en día los desafíos que enfrentan los docentes son varios debido a los cambios en la educación, es decir, las innovaciones pedagógicas en educación intercultural es un nuevo reto en el sistema educativo, por lo tanto, los docentes están trabajando en esta temática para enfrentar la realidad en el mundo. Según Oviedo y Pastrana (2014), afirman que “en las próximas décadas la necesidad de aprender será rubricada por el rápido avance de nuevos conocimientos y la avasalladora presencia con que la interculturalidad permeará las aulas o los espacios de aprender” (p. 7). Es así que, el docente debe renovar conocimientos con las actualizaciones necesarias para incorporarse en el ámbito educativo acorde a los estudiantes de esta nueva generación.

El presente artículo titulado, innovaciones pedagógicas en educación intercultural un desafío para la práctica docente, pretende realizar un estudio donde los profesionales deben implementar innovaciones pedagógicas en la educación intercultural debido a los cambios constantes en la educación. En la Constitución (2008), se detalla en el art. 1, “El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico” (p.8). Como se nota la interculturalidad está plasmada en las leyes del país por eso es primordial que los docentes tengan conocimiento y sean partícipes en las reformas educativas para mejorar la formación pedagógica.

Esta investigación parte de la realidad cotidiana, se reflexiona sobre el contexto de innovaciones pedagógicas que cobran espacios en educación intercultural en los espacios que viven los docentes en su práctica diaria. Según el objetivo planteado es importante basarse en la comunidad educativa, principalmente docentes - estudiantes.

Por consiguiente, el trabajo de investigación se justifica en la búsqueda de incentivar la educación intercultural para que los docentes tengan presente la realidad de las problemáticas que enfrenta en la educación. En estos últimos años han cambiado los modelos educativos por esto es necesarios una educación intercultural plasmada en valores para rescatar los saberes de los pueblos indígenas. Los docentes deben ser el medio para transmitir información desafiando a los estudiantes a mejorar su aprendizaje y

conocimiento, sin embargo, el sistema educativo de manera general debe cambiar estrategias educativas basándose en una renovación de la enseñanza y el aprendizaje.

Dentro de la formación de los estudiantes el contenido que se imparte es clave para fomentar la interculturalidad de un pueblo, siendo necesario la aplicación de las políticas públicas; implementando una vía de rescate, para el bienestar común de la población, donde los estudiantes y docentes sean parte de este cambio. Por lo tanto, las instituciones educativas deben ser la base para construir conocimientos, a partir, de las necesidades de los pueblos y comunidades. Para el logro de estas premisas requiere del diálogo y depende de la voluntad del gobierno, con el fin de que la interculturalidad prevalezca como vía para el desarrollo de la educación. El subtema sobre la formación y el papel docente está basado en el pensamiento crítico, al permitir un aprendizaje autónomo en los estudiantes. Además, el subtema sobre las innovaciones pedagógicas hace énfasis en cómo mejorar las propuestas educativas para la práctica docente.

La investigación se basó en una metodología de enfoque cualitativo mediante un análisis descriptivo y argumentativo utilizando instrumentos de investigación, las fuentes bibliográficas primarias y secundarias acorde al tema investigado. El estudio se fundamentó en el documento de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) de Krainer y Guerra (2016), donde explica a través, de casos de estudios la realidad de los docentes en cada una de las regiones del país, también se consultaron otros documentos y artículos para complementar información sobre la innovación pedagógica y la formación del docente.

Justificación y Metodología.

La educación intercultural en la práctica docente en el país motiva a reflexionar de lo importante que es hablar sobre la interculturalidad en el medio que lo rodea, debido a que el Estado ecuatoriano presenta esta temática de manera reversible, sin embargo, es ambigua la aplicación en el modelo educativo actual que se trabaja en el país.

Para darle tratamiento a la temática en el artículo se justifica la competencia de las innovaciones pedagógicas en la educación intercultural con práctica docente, tomando en

cuenta las normativas y leyes presentes en el país, así como el desarrollo del aprendizaje a través de la educación intercultural. La necesidad de innovar en la educación intercultural es un desafío para la práctica docente, esto significa que los estudiantes deben fijarse en la realidad del mundo y las problemáticas presentes en la vida cotidiana y poder obtener un conocimiento autónomo.

Por parte de los docentes es importante que los estudiantes participen en investigaciones referentes a la cultura donde, a través, de metodologías aplicadas con las experiencias de trabajos investigativos valores o revalorice los saberes ancestrales. Para ello se propuso un cambio en las estrategias de enseñanza de la institución, donde el docente aplique su conocimiento crítico y permita reflexionar a los estudiantes y lograr un aprendizaje efectivo.

En este sentido, la preocupación de que las investigaciones adelantadas tengan como norte el ayudar la práctica docente y que se conviertan en pistas o propuestas útiles para que los docentes revisen su propia práctica y puedan modificarla, afinarla o mejorarla. Y si se desea ser fieles a este objetivo es porque se ha comprobado el exceso de improvisación o de corresponsabilidad al momento de estar en el aula, porque los docentes han descuidado el saber hacer propio de la didáctica o se han contentado con una labor repetitiva y carente de innovación. (Oviedo y Goyes, 2012)

En cuanto a la metodología aplicada en la investigación parte del enfoque cualitativo a través de fuentes bibliográficas primarias y secundarias, desarrollando un análisis descriptivo y argumentativo basado en los hechos investigados por otros autores, acotando a la temática principal y subtemas, la información necesaria acorde al objetivo planteado. De esta manera, la información obtenida será evaluada y sistematizada de manera subjetiva.

Según Krainer y Guerra (2016), la metodología utilizada en los estudios de caso sobre la realidad de la educación intercultural explica las políticas públicas del país y la realidad de los pueblos indígenas y las nacionalidades; se basada en los desafíos, que los docentes enfrentan en la educación actual.

Otros autores como Rodríguez, Marin, Moreno y Rubano (2007), en un estudio sobre la pedagogía y la aplicación de la educación intercultural, contribuye a explicar el desafío de la práctica docente mediante un análisis y descripción de los principales factores de aprendizaje mediante la interculturalidad.

## **Educación Intercultural en Ecuador**

En el Ecuador los pueblos indígenas son los actores principales para la lucha de la interculturalidad. Citando a la Federación Ecuatoriana de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras, se define a la interculturalidad como “una búsqueda expresa de superación de prejuicios, del racismo, de las desigualdades y las asimetrías que caracterizan al país, bajo condiciones de respeto, igualdad y desarrollo de espacios comunes” (Krainer y Guerra, 2016, p.22). De esta manera, los pueblos indígenas buscan un Estado incluyente centrado en el bienestar común, es decir, donde las políticas públicas asuman como propuesta a la interculturalidad.

Por otra parte, en la interculturalidad se exigen políticas públicas donde exista un beneficio social, cultural y económico de los pueblos para mejorar las condiciones de vida de los habitantes de un Estado. Parafraseando a Higuera y Castillo (2015), explican que la interculturalidad es una práctica de principios y valores con otras culturas dentro de un mismo Estado. Es así, los deberes y derechos de un pueblo deben ser cumplidos como política pública.

A continuación, se explica en la siguiente cita que:

*La construcción de un Estado intercultural requiere de una reestructuración de la sociedad; es decir, cambios de pensamiento, de paradigmas, de formas de ver el mundo que nos permitan relacionarnos en la diferencia, pero bajo el respeto, la igualdad y la aceptación del „otro“. (Krainer y Guerra, 2016, p.131)*

En sí, la interculturalidad es una manera de unificar los pueblos de un Estado para que gocen de los mismos derechos. No obstante, las políticas públicas son necesarias para

exigir respeto y comprensión por la diversidad cultural en un territorio. Por lo tanto, Ecuador es un país multicultural e intercultural donde la mayor parte de la población pertenece a culturas distintas, las cuales se debe dotar de sus derechos.

Esta investigación vincula el sistema educativo con la interculturalidad en los modelos pedagógicos. Esto consiste en ir más allá de los modelos tradicionales y se considere los nuevos modelos educativos (uso de internet, plataformas virtuales, material didáctico, etc.). Entonces, esto generaría una interacción de conocimientos entre las diferentes culturas existentes.

Por esta razón, la interculturalidad es propuesta como una alternativa para la igualdad de los pueblos indígenas en Ecuador. En la Constitución 2008, se prioriza la interculturalidad de manera general para los pueblos y nacionalidades. Por tanto, en la Ley Orgánica de Educación Intercultural, LOEI, propone leyes más específicas de la temática como prioridad el aprendizaje, a través de la interculturalidad con énfasis en la valoración de los pueblos y nacionalidades.

Según el ámbito de la LOEI (2015),

*“garantiza el derecho a la educación, determina los principios y fines generales que orientan la educación ecuatoriana en el marco del Buen Vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad; así como las relaciones entre sus actores” (p.8).*

En otras palabras, para lograr que la educación mejore en el país se debe enfatizar en una mirada holística orientada a las futuras generaciones para fomentar en los profesionales un pensamiento crítico. De esta manera, se explica:

*“la actual educación intercultural, ya no restringida al sector indígena, sino con una connotación nacional, puede ser una oportunidad para la construcción de una nueva sociedad y del Estado Plurinacional” (Krainer y Guerra, 2016, p.54).*

Por lo tanto, la educación intercultural es la base para mejorar el aprendizaje y rescatar los valores ancestrales para la identidad cultural de los pueblos y nacionalidades presentes en el país.

El diálogo intercultural se vincula a la práctica de los docentes y crea espacios de aprendizaje con la diversidad cultural de los estudiantes, para el logro de este objetivo es necesario superar las desigualdades sociales, a través, del diálogo donde se entienda la diversidad cultural como expresión de igualdad y equidad en un Estado, sin embargo, las diferencias están arraigadas en sus costumbres, tradiciones o manera de vestir. Por ello en la constitución 2008 art. 28, el Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones, es decir que la interculturalidad debe ser valorada por el sistema educativo y que los futuros profesionales en la docencia establezcan la importancia de aprender sobre la interculturalidad.

Por lo tanto, la interculturalidad en la educación consiste en la valoración de las culturas donde los educadores deben conocer sobre la temática, según Krainer y Guerra (2016), “la revalorización de la identidad cultural, también forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje” (p.04). Por ello los docentes son los promotores en el momento de enseñanza-aprendizaje para transmitir a los estudiantes el conocimiento cultural de los pueblos y nacionalidades y la recuperación de la memoria histórica y cultural.

Sin duda, la interculturalidad se debe trabajar con estudiantes y docentes que puedan transmitirla y vivirla. Por eso, en las clases se debe enfatizar la interculturalidad mediante los docentes donde el aprendizaje sea significativo y veraz para los estudiantes. En la siguiente cita se plantea:

*“que la interculturalidad es el derecho a tener el poder, lo que implica que la educación debe trabajar alrededor de la construcción de una cultura democrática, abierta a la diversidad de formas de ejercerla” (Krainer y Guerra, 2016, p.131).*

En síntesis, la educación intercultural defiende el aprendizaje de los pueblos y nacionalidades del país donde los docentes deben guiar en el aprendizaje a los estudiantes siendo necesarias las políticas públicas, con miras hacia un correcto desarrollo de la educación. De esta forma los docentes puedan tener un conocimiento amplio y una perspectiva más acabada hacia su futuro con un pensamiento crítico consolidado.

Por eso es importante el conocimiento, respetar y apreciar de manera igualitaria los pueblos y nacionalidades. Citando a Bello (2014), afirma que:

*“la Educación Intercultural, conforma la búsqueda de proyectos alternativos, emergentes y prospectivos por parte de las comunidades educativas, con el propósito de revertir buenas intenciones institucionales, pero limitadas en su acervo conceptual y metodológico” (p.183).*

De esta manera, el contexto valoriza la igualdad de oportunidades mediante el aprendizaje donde se recupere los espacios en las aulas y los docentes innoven con nuevos modelos pedagógicos.

### **Formación y papel del docente**

Los educadores constituyen el pilar fundamental para la educación, por lo tanto, la formación y el papel del docente en el sistema educativo es un desafío en la práctica, debido a que existe una educación “globalizada”, donde la información se encuentra a nivel mundial y a disposición de todos, a través, del internet.

Por esta razón, Ecuador es un país intercultural, pluricultural y multicultural, en sí, con un solo objetivo el de mejorar la educación; creó universidades e institutos que responden a la educación intercultural, las demás universidades, también, siguen el mismo objetivo para formar profesionales en las diferentes áreas de educación, con un horizonte intercultural.

En cada rincón del país se debe cumplir con el derecho de la educación, por ello, los docentes deben estar capacitados y preparados en cada una de las áreas del conocimiento y fomentar valores de convivencia, bienestar común y el pensamiento crítico.

En el país la institución encargada de la rectoría de la formación docente en la educación superior es la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. Apunta a garantizar los principios establecidos para dicha educación, promover trabajos científicos, así como reforzar la innovación en el ámbito tecnológico y la sabiduría ancestral (Krainer y Guerra, 2016).

Un avance en el sistema educativo del país es la institución encargada en la formación de los docentes, tiene como prioridades iniciativas para mejorar la educación tanto científica-tecnológica como el rescate de la sabiduría ancestral de nuestros antepasados, pero aún falta perfeccionar algunos aspectos para lograr un aprendizaje colaborativo en los profesionales de la educación.

La formación del docente enfrenta nuevos desafíos y transformaciones en la educación. Los estudiantes a través, del tiempo tienen nuevas inquietudes por el aprendizaje, ya que el sistema educativo tradicional se caracterizaba por ser cerrado y monótono, ellos solo eran receptores pasivos de la información enseñada por los maestros.

Es aquí que surgen las dudas: ¿qué conocimientos se debería transmitir? ¿será que el docente debe formarse con un pensamiento crítico? ¿se debe cambiar la malla curricular para los docentes? ¿cómo se deberían estar capacitar a los docentes?; todas estas preguntas surgen por las deficiencias de la educación en algunos aspectos y genera un sinnúmero de controversias, mismas que deben ser resueltas.

Si bien es cierto, la educación se ha transformado de acuerdo a los avances tecnológicos y científicos; el reto de los docentes es avanzar a la par con un aprendizaje adecuado para que los estudiantes estén al mismo nivel y tengan la capacidad de enfrentar la realidad del mundo.

Comenzar con iniciativas es romper esquemas con poca probabilidad de funcionar en una educación globalizada. Según Páez, Rondón y Trejo (2018), explican que:



*“el currículo de la educación y de la formación docente, es el corazón y centro de gravedad desde el que se subtiende una red eficaz de concepciones, contenidos, normativas y métodos de enseñanza-aprendizaje y evaluación” (p.31).*

Por eso es necesario que la formación del docente sea un hecho para mejorar el rendimiento académico y esto se alcanzaría con un cambio en el currículo educativo, siendo una parte esencial hacia un cambio en la estructura de un sistema con algunas falencias y estas se deben corregir para mejorar el plan de estudios.

El docente al igual que los estudiantes necesita una formación continua y estar actualizados en su aprendizaje, ya que cada día se presentan nuevas iniciativas educativas. Parafraseando, según los autores citando a Mora, explican que el sistema educativo tiene retos difíciles como es lograr que los estudiantes sean autónomos y aprendan a aprender por sí solos, pero estas intenciones suelen ser solo slogans en el currículum de formación y de educación en donde se debe replantear y transformar sus significados habituales (Páez, Rondón y Trejo, 2018).

Los estudiantes y docentes aprenden en conjunto con miras hacia una nueva realidad, es decir, el docente es un guía para la formación del estudiante. No obstante, en ocasiones la información aprendida puede ser monótona y poco confiable.

Por otro lado, *“entre los desafíos de formación docente está el de facilitar el cambio de estructuras mentales de maestros y maestras” (Páez, Rondón y Trejo, 2018, p.37).* Con este enunciado se argumenta que los docentes en el ámbito educativo deben explorar en su vida cotidiana y transformar eso en aprendizaje para los estudiantes. Sin duda, la práctica docente como desafío está en la experiencia adquirida a través, de sus vivencias y sus logros.

En otro contexto, la interculturalidad consiste en convertirla en algo que realmente se transmita, tanto en las clases como, a través, de la formación docente. De esta manera se puede concientizar la importancia de vivir en un país plurinacional, donde se reconozca como proyecto la interculturalidad e involucra varios actores como la educación en las

políticas públicas e inclusive los pueblos indígenas y la sociedad en general (Krainer y Guerra, 2016).

La formación docente debe incluir varios proyectos para lograr iniciativas educativas contribuyendo a mejorar el currículo docente y sin duda, la interculturalidad sea parte de este proceso educativo. Por lo tanto, en Ecuador existen varias propuestas para incluir la interculturalidad en el proceso de formación docente de manera continua y evidenciar la capacidad integral en el sistema educativo.

Desde otra perspectiva, *“la realidad demanda apertura a la interculturalidad desde una “ecología de saberes” (...)” (Páez, Rondón y Trejo, 2018, p.27)*. De esta manera la interculturalidad engloba una interacción de culturas, creencias, conocimientos ancestrales, entre otros. Por lo tanto, el sistema educativo debe adaptarse a las diferentes culturas, que posee un pueblo para adentrarse en el currículo pertinente acorde a la formación y el papel que cumple el docente. También los futuros profesionales en la docencia deben tener en cuenta las diversas formas de conocimiento, sobre la vida cotidiana y las experiencias en los diferentes lugares que realicen sus prácticas tomando como esencial el espacio donde se desenvuelve y conociendo todo acerca de la interculturalidad.

Por ello, el papel del docente en la educación es esencial para que sufra una praxis debido a que todo cambia en el tiempo, de esta manera, proponer estrategias de enseñanza a corto y mediano plazo enlazado con la interculturalidad, a medida que el conocimiento ancestral permite la convivencia entre culturas. Según Páez, Rondón y Trejo (2018), en la siguiente cita:

*(...) los saberes que los educandos han elaborado en su contexto cultural merecen ser reconocidos y puestos en diálogo con los saberes que se discuten en la escuela; su propuesta se enmarca en considerar que las temáticas abordadas en el currículo, se configuren en insumos para comprender la realidad y las injusticias sociales (...). Si no se reconoce lo que el educando ya sabe, es posible que no ocurra un aprendizaje, por lo tanto, no se puede hablar de enseñanza. (p.112)*

La realidad que vive el docente en la práctica es diferente a la que piensan muchos profesionales; la idea es conocer cómo elaboran un currículo basado en lo que sucede alrededor de ellos, ya sea local, nacional e inclusive internacional. Es necesario que la enseñanza se base en la realidad cotidiana, y lo importante es aprender a aprender de otras culturas para lograr un aprendizaje colaborativo, permitiendo a los docentes y estudiantes que aprendan con perspectivas innovadoras de ciencia y tecnología. Sin duda la enseñanza debe ir en concordancia con la realidad, es decir, la información y conocimiento deben permitir al docente avanzar en el aprendizaje y así atrapar la realidad en la que se vive.

Para terminar este contexto sobre la interculturalidad en la formación y papel del docente, citando a Páez, Rondón y Trejo (2018), donde explican:

*“La educación humanista inspirada en Freire procura responder a este planteamiento pedagógico revolucionario, promoviendo exploraciones, experiencias y transformadores proyectos con el fin de obtener aprendizajes vivenciales” (pp.30-31).*

De acuerdo a esto los autores obtienen un planteamiento sobre el aprendizaje vivencial para explicar que todo lo que se aprende es a través de la experiencia de una vida activa. En conjunto el aprendizaje vivencial y colaborativo en la educación intercultural incorpora un análisis crítico y reflexivo sobre la realidad es así los docentes deben formarse a través del pensamiento crítico.

Para enfatizar el pensamiento crítico definiremos según los autores citando a Robert Sternberg, quien escribía que:

*“el pensamiento crítico son los procesos, estrategias y representaciones que la gente utiliza para resolver problemas, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos” (Bezanilla, Poblete, Fernández, Arranz y Campo, 2018, p.92).*

Es una definición que el momento de aplicar en la educación consiste en procesos y estrategias que permitan a los docentes y estudiantes enfrentar la realidad a través del conocimiento previo. Dentro de la educación, según explica el autor:

*“una temática que ayuda al mejoramiento de la capacidad de pensamiento crítico en los estudiantes es la lógica, pues en ella se aplican propuestas y razonamientos deductivos sobre las premisas propuestas (...)” (Mackay, Franco y Villacis, 2018, p.340).*

En la educación es un desafío debido a que no se puede implementar por la poca capacidad de este modelo integral, es decir, el pensamiento crítico suele confundirse con el pensamiento creativo, este último involucra una habilidad más allá de reflexionar sobre la realidad, que sería agregar algo más al conocimiento para que sea llamativo y por lo general no sucede en el pensamiento creativo, sino más bien el estudiante debe crear sus propios conceptos sobre la realidad.

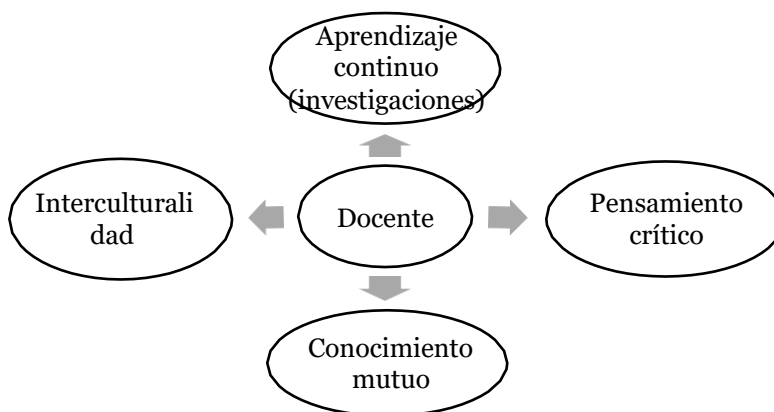
Por esta razón, la interculturalidad forma parte del pensamiento crítico, consiste en ver la realidad del mundo tal y como es tomar una posición y defenderla. Dotar a los docentes de la capacidad autocrítica y que enseñen a los estudiantes a crear sus propias conclusiones y conocimientos. En la siguiente cita se explica que *“su entorno educativo y social y sus condiciones de existencia, llegará por el pensamiento crítico a revalorizar sus experiencias y su bagaje cultural” (Rodríguez Marín, Moreno y Rubano, 2007, p.65).*

Es así que la educación deja de ser una extensión, aculturación, civilización, dominación, para ser comunicación abierta entre las personas, pretendiendo transitar de una conciencia ingenua, a una conciencia crítica que las vuelva más humanas (Rodríguez et al., 2007). Entonces, formar un docente con pensamiento crítico implica que sus experiencias vividas sean revalorizadas en el momento de transmitir la información, por lo tanto, enseñar va más allá de dar información, es acercar al estudiante al aprendizaje teórico, y luego para que, a través, de la práctica englobe su vida cotidiana y el entorno o espacio donde vive.

Por consiguiente, la educación intercultural integra el pensamiento crítico para la formación de los docentes basada en esta metodología, donde se afirma que:

*(...) el método propuesto por Freire buscó la integración de la persona con la cultura que sustenta las experiencias de cada persona, el desarrollo del pensamiento crítico y la participación activa de la población en los procesos sociales y en la producción de estos, como alternativa para llevar a cabo la construcción social de la realidad y, sobre todo, para avanzar en la transformación de la sociedad. (Páez, Rondón y Trejo, 2018, p.54)*

La formación docente debe integrar el pensamiento crítico permitiendo con los actores principales en el momento de realizar sus trabajos investigativos y como decía, el docente sigue aprendiendo y establece una conexión con los estudiantes, siendo capaces de guiar al estudiante hacia una realidad donde las metodologías o teorías, solo se aprenden si se aprecian en las experiencias vividas o experimentadas. El docente tiene la capacidad de autenticidad para lograr que los estudiantes también piensen con autenticidad hacia un pensamiento independiente y autónomo.



**Figura 1. Formación del docente.**

En el gráfico anterior, se representan las características más importantes en la formación del docente, acorde a los desafíos que soporta la educación hoy en día, presentándose una pedagogía variada, esto consiste en pensar y actuar diferente en la sociedad, también involucra nuevas perspectivas críticas e investigativas.

Parfraseando, la investigación es inseparable de la práctica docente, en el momento que enseña se investiga y mientras se investiga se aprende a enseñar. En ese momento el docente siente curiosidad epistemológica así llamada por Freire, donde explica que él enseña porque indagó y por eso interviniendo educó y me educó (Páez, Rondón y Trejo, 2018). La investigación es necesaria para la práctica educativa en busca de respuestas frente a la realidad y es cuando se aprende y entiende los conocimientos anteriores convirtiéndolos en conocimientos nuevos y reales.

### **Innovaciones pedagógicas en la educación intercultural**

Los cambios en el sistema educativo actual se enmarcan en una nueva cultura de aprendizaje, debido a una dinámica social globalizada, esto ha obligado a los diferentes actores a nivel mundial en el área educativa a construir propuestas innovadoras y transformadoras. Es decir, implementar medidas para enseñar y aprender, a través, de estrategias que involucren una nueva forma de aprendizaje.

La comunidad educativa debe participar en nuevas reformas educativas, principalmente el docente y el estudiante, ellos enseñan y aprenden, por lo tanto, el docente incita al estudiante a aprender de sus técnicas de enseñanza utilizando material didáctico u otros medios. Actualmente, las investigaciones de campo en donde el estudiante experimenta y aprende y no solo se transmite información, sino que es la práctica donde conoce la realidad del mundo, de esta manera el pensamiento crítico cobra práctica.

Para comprender mejor acerca innovación en referencia a la educación se define como:

*“(...) equivalente a aprender, a formarse, a actuar como agentes de cambio en la innovación y la formación, en lugar de ser meros objetos de esta; no se trata tanto de enseñar a los estudiantes muchas cosas, sino del cómo enseñarles: a trabajar en grupos, a escucharse, a elaborar conjuntamente acciones de intervención, a colaborar, a ayudarse: porque se trata de que reciban una formación que genere estructuras de participación y diálogo (...).”*  
(Arellano, s.f, p.94)

Sin duda la innovación pedagógica involucra varios elementos donde se trabajan de manera conjunta tanto el docente como el estudiante para compensar los logros de aprendizaje. El docente no solo debe limitarse a transmitir información, sino a participar conjuntamente con los estudiantes en los diferentes temas relacionándolos con problemas sobre la realidad. Así, el estudiante aprende teoría, y también incorpora las habilidades de su pensamiento hacia la crítica.

En otra definición, se entiende la innovación en la práctica docente como *“la introducción de un cambio metodológico capaz de promover el aprendizaje y la participación activa del estudiante en el mismo”* (Aguilar y Valenzuela, 2015, p.94). Al utilizar innovación en la educación significa utilizar todos los recursos necesarios para que el estudiante intervenga, sea partícipe de este proceso y adquiera nuevos conocimientos promoviendo a aprender una nueva cultura.

En resumen, se requiere de la capacidad de la comunidad educativa sobre las prácticas del docente para los cambios pedagógicos y que estos aporten con técnicas, enfoques actualizados y pertinentes; valorar su experiencia acumulada y así promover el trabajo colaborativo y de equipo; sensibilizar el cambio paradigmático acorde a la inclusión social (Arellano, s.f).

En la actualidad existen varias maneras de enseñar, pero el desafío de los docentes está en el cómo el estudiante aprenderá, a partir de esto surgen ideas de innovación pedagógica. Entre estas están las TICs, las más utilizadas por los docentes, ya que el aprendizaje es dinámico y los estudiantes están desarrollando habilidades en medio del mundo digital, entonces se debe enfrentar la realidad del mundo para las propuestas de innovaciones pedagógicas.

Por ejemplo, la interculturalidad en la educación es primordial en el ámbito educativo para aprender de la cultura de otras personas como se explicó, el docente debe vivir su experiencia para transmitir un nuevo conocimiento. Sin duda la interculturalidad es una propuesta de innovación educativa que promueve la cohesión y el bienestar social de todos los estudiantes sin excluir a ninguno.



**Figura # 2. Innovación pedagógica en la educación intercultural**

En la figura anterior, se encuentra una explicación sobre la innovación pedagógica en la educación intercultural, se parte de la práctica docente, donde el modelo de enseñanza debe estar fijado en las actividades que se desarrollen, de la misma manera en crear espacios educativos. La responsabilidad del docente en crear un aprendizaje autónomo se logra cuando el estudiante se interesa por los temas de estudios y está en contacto con sus prácticas o trabajos investigativos para adquirir un nuevo conocimiento. También el estudiante reflexiona sobre el mismo para enlazar sus experiencias vividas y contractarlas con la realidad del mundo y de esta manera tomar decisiones.

Como propuesta de innovación pedagógica la educación intercultural permite enriquecer el conocimiento en el momento que se comparten las experiencias por eso que como ejemplo se tiene la Universidad Nacional de Educación, UNAE, una universidad que forma profesionales en la docencia en las diferentes áreas de la educación. Esta universidad como proyecto presenta “El Arte perdido de la educación”, una mirada totalmente diferente a la realidad haciendo énfasis a un modelo educativo en base a las artes mediante una ecología de saberes.

Este proyecto del arte perdido de la educación enfrenta retos relevantes en que, si puede ser posible, sin duda presentar documentales audiovisuales sobre la interculturalidad del país es algo que surge como una inspiración y un valor mutuo para la enseñanza y aprendizaje. La innovación es una idea primaria para enfrentar los desafíos



en la práctica docente en que, sí es esencial aplicarlos, se debe mejorar cada una de las problemáticas generadas, pero construir una sociedad con profesionales comprometidos con la realidad del mundo actual. Menos teorías más prácticas eso debe ser fundamental en el sistema educativo, presentar ideas se puedan ejecutar con un solo objetivo.

Los estudiantes aprenden más cuando se les incentiva a investigar, argumentar, opinar y a partir de eso crear su propio criterio formando un pensamiento crítico y sin duda la comunidad educativa debe ayudar al fomento de las mismas.

## **Conclusiones**

El docente es el guía para llevar a cabo un sistema educativo acorde a la realidad que vive el país, por eso es necesario de políticas públicas que cumplan con los derechos en la educación. La formación y papel del docente involucra una serie de desafíos en el sistema educativo debido al currículo establecido, sin duda, puede surgir un cambio, donde los estudiantes desarrollen habilidades de pensamiento crítico, modos de construcción de conocimientos, valores, es decir, los estudiantes sean capaces de crear su propio conocimiento.

El modelo educativo basado en la educación intercultural, permite a los docentes enseñar a los estudiantes a convivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconozca como legítima. Por lo tanto, la interculturalidad debe estar presente en las aulas de clases con programas, proyectos y estrategias para una construcción conjunta de innovación, creatividad y compromiso, promoviendo los saberes, culturas, lenguas, costumbres, etc.

La innovación pedagógica es un desafío en la práctica docente, donde la enseñanza se torna complicada en el momento de transmitir la información para llegar al aprendizaje. Sin embargo, la experiencia innovadora en la práctica se ha llevado a cabo con la creación de espacios de aprendizaje, para estimular al estudiante a aplicar el conocimiento teórico a la realidad de acuerdo a las necesidades formativas. Por ello, el desarrollo de habilidades y destrezas en los estudiantes deben centrarse en la capacidad de adquirir conocimientos a través, de las experiencias vividas por parte de la práctica docente.

Como ejemplo la UNAE, crea espacios de aprendizaje a través, de diálogos de saberes entre los conocimientos científicos, académicos y ancestrales de los pueblos más antiguos del país, además mejorar las mallas curriculares para rescatar los saberes y creencias de los pueblos. Por lo tanto, innovar con horizontes hacia la realidad permite que los desafíos de la práctica docente avance en la enseñanza y aprendizaje con reformas en la educación.

## Referencias Bibliográficas

- Aguilar, M., y Velenzuela, T. L. (2015). Innovación en el aula: creación de espacios de aprendizaje. Revista Educativa Hekademos, 17, 93-103. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6280701.pdf>
- Arellano, A. E. (s. f).Innovaciones pedagogicas en el aula. Recuperado de [http://humanidades.ufro.cl/images/libros/INNOVACIONES PEDAGOGICAS.pdf](http://humanidades.ufro.cl/images/libros/INNOVACIONES_PEDAGOGICAS.pdf)
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2015). Ley Orgánica de Educación intercultural. [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley\\_Organica\\_de\\_Educacion\\_Intercultural\\_LOEI\\_codificado.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf)
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2018). Constitución de la República del Ecuador 2008. Recuperado de <http://www.ambiente.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/09/Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador.pdf>
- Bello, Juan (2014). Educación intercultural y diálogo de saberes para la paz. Ra Ximhai, 10(2), 175-193. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132726007.pdf>
- Bezanilla, M. J., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S., y Campo, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. Estudios Pedagógicos, 44(1), 89-113. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v44n1/0718-0705-estped-44-01-00089.pdf>
- Higuera, E. F., y Castillo, N. (2015). La interculturalidad como desafío para la educación ecuatoriana. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, (18), 147-162. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846095009.pdf>
- Krainer, A., y Guerra, M. (2016). Interculturalidad y educación. Desafíos docentes. Recuperado de <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=56204>

- Mackay, R., Franco, D. E., y Villacis, P. W. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 336-342. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v10n1/2218-3620-rus-10-01-336.pdf>
- Oviedo, P. E., y Pastrana, L. H. (2014). Investigaciones y desafíos para la docencia del siglo XXI. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117032546/investigacion.pdf>
- Páez, R. M., Rondón, G. M., y Trejo, J. H. (2018). Formación docente y pensamiento crítico en paulo freire. Recuperado de [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113025736/Formacion\\_docente\\_Paulo\\_Freire.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113025736/Formacion_docente_Paulo_Freire.pdf)
- Rodríguez, L., Marin, C., Moreno, S., & Rubano, C. (2007). Paulo Freire: una pedagogía desde América Latina. *Revista Ciencia, docencia y tecnología*, 34, 129-171. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/145/14503404.pdf>



**Deivis Yamil Arrieta Moreno**

Docente Profesional Universitario. Asesor de la Alcaldía del Municipio de Sincelejo, Sucre, Colombia.

### Cómo citar este texto:

Arrieta Moreno DY, (2021). Identidad Cultural en Jóvenes de la Etnia Zenú. REEA. No. Especial, Vol II. Abril-Mayo 2021. Pp. 179-199. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/rev/reea>

Recibido: 18 de enero 2021.

Aceptado: 1 de marzo de 2021.

Publicado: mayo de 2021.

### Indexada y catalogado por:



**Título:** Identidad Cultural en Jóvenes de la Etnia Zenú.

**Resumen:** El presente escrito es producto de un estudio investigativo realizado a la comunidad de jóvenes de la cultura Zenú. Tuvo como objetivo comprender el sentido que le otorgan a su identidad cultural. Se abordó bajo el enfoque cualitativo - fenomenológico aplicando la observación participante, entrevistas fenomenológicas y grupos focales. Se empleó el software de análisis cualitativo Atlas Ti para graficar y analizar las asociaciones categoriales más representativas. Como resultados sobresalientes se tienen fuertes muestras de identidad cultural, dentro de las que resaltan las costumbres, las tradiciones, artesanías y creencias, con la necesidad de seguir siendo mostradas a futuras generaciones.

**Palabras clave:** *Sentido, identidad, cultura, etnia, Zenú.*

**Title:** Cultural Identity in Young People of the Ethnos Zenú.

**Summary:** The written present is product of an investigating study accomplished to young people's community of culture Zenú. Understanding the sense aimed at that they grant its cultural identity. One went on board under the qualitative focus - fenomenológico applying the participating observation, interviews fenomenológicas and focal groups. Atlas Ti for graficar and examining the categorial associations used the software of qualitative analysis himself more representative. As outstanding results have loud signs of cultural identity themselves, within the ones that highlight the habits, the traditions, craftsmanships and beliefs, with the need to keep on being shown to future generations.

**Key words:** *Sense, identity, culture, ethnos, Zenú.*

**Título:** *Identidade Cultural em Jovens da Etnia Zenú.*

**Resumo:** *O presente escrito é produto de um estudo inquiridor realizado à comunidade de jovens da cultura Zenú. Teve como objetivo compreender o sentido que outorgam a sua identidade cultural. abordou-se sob o enfoque qualitativo - fenomenológico aplicando a observação participante, entrevista fenomenológicas e grupos focais. empregou-se o software de análise qualitativa Atlas Ti para graficar e analisar as associações categoriales mais representativas. Como resultados sobressalentes se têm fortes mostra de identidade cultural, dentro das que ressaltam os costumes, as tradições, artesanatos e crenças, com a necessidade de seguir sendo mostradas a futuras gerações.*

**Palavras chave:** *Sentido, identidade, cultura, etnia, Zenú.*

## Introducción

La identidad cultural Zenú en la modernidad, conserva características propias y prácticas ancestrales autóctonas, aunque con el devenir de los cambios sociales y tecnológicos ha sufrido transformaciones de tipo colectivo y cultural, en el sentido que los individuos tienen para con la comunidad o grupo social; sentimientos que se manifiesta en la mayoría de los casos en comportamientos discriminatorios con su propia cultura. En este sentido, se percibe un buen número de jóvenes que llevan a la escuela lo que perciben como interesante en este aspecto, convirtiéndolo en parte de su identidad y sentido cultural.

De este modo, *“Llevar a la escuela las nuevas tecnologías, llevan modelos culturales y mundos imaginarios”* (Holland y Eisenhart, 1988, como se cita en Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1031).

Un claro ejemplo es: cuando se tratan entre ellos de manera ofensiva de “indios o negros” con el fin de degradar al otro por su color de piel, descendencia o apariencia física. Otro claro ejemplo es la forma de vestir, en donde los jóvenes estudiantes imitan comportamientos en la forma de lucir su ropa, debido a los estereotipos que venden las redes sociales evidenciado en los artistas musicales de la nueva ola como pantalones entubados al extremo y a la mitad de la parte inferior de la cintura, adornos coloridos, perforaciones entre otros.

Por otra parte, la música autóctona y el folclor representan una parte importante en las manifestaciones culturales y recreativas de la comunidad y la institución, pero que por algunos estudiantes no son vistas con agrado al momento de exponer o mostrar los ritmos musicales de la región propios de la cultura, demostrando ante esta indiferencia, un sentimiento de desaprobación y desconocimiento con relación a los ritmos musicales propios de su contexto cultural.

Por tal motivo, con el presente estudio se busca conocer el sentido que los estudiantes tiene de sus identidad cultural, su etnia, que permita hacer un análisis de grupo para tener

certeza de las razones y sentimientos que los estudiantes tienen con su cultura y ellos mismos como nativos; como expresan los autores:

*“Insistimos en la necesidad de analizar a los alumnos y estudiantes como sujetos de la experiencia, es decir, contruidos en y a través de las mismas, de las vivencias que les llenan de contenido y de los sentidos que las organizan” (Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1032).*

Todo lo anterior, conduce a plantear el siguiente interrogante: ¿Qué sentido otorgan los jóvenes del grado 10<sup>o</sup> de la Institución Educativa Rural la Peñata a su identidad cultural, al pertenecer a la etnia Zenú? y plantearse a su vez como objetivo orientador, comprender el sentido que los jóvenes del grado decimo otorgan a su identidad cultural al pertenecer a la etnia Zenú.

## **REFERENTES CONCEPTUALES**

Para iniciar el presente apartado se darán a conocer los conceptos acerca de las categorías de la investigación que corresponden a sentido e identidad cultural desde diferentes perspectivas, donde el investigador ha actuado de manera parcial y ecléctica sobre los puntos de vista de los autores estudiados.

### **Sentido**

*“El sentido supone un sistema, una organización. Es necesario que esta organización sea aquella de un ser, que este ser esté dotado de finalidades” (Morín, 2007, p. 158). Es a través del conocimiento que los individuos generan sistemas organizados de información, que luego con la interacción social determinada por el lenguaje y sus propias vivencias va tejiendo las conexiones de sentido con un fin o propósito. Según Morín (2007), para que los sujetos otorguen sentido a todo, deben primero conocer.*

Es decir que, es con el discurso que los sujetos expresan conscientemente sus construcciones de sentido por el cual comunican sus sentimientos y emociones dotados

de significado. Plantea la necesidad de que el lenguaje se articula, sonidos que a su vez forman palabras y estas se constituyen en frases las cuales los sujetos transmiten ideas concretas cargadas de sentido. De ahí el postulado de construcción de sentido.

Por otra parte, se hace sentido cultural cuando el sujeto se ha dotado de conocimientos que dan significado a su actuar de manera significativa es el momento en que se es consciente de las experiencias y vivencias previamente elaboradas que dan sentido al discurso y la transmisión de este por medio del lenguaje. *“El sentido no aparece más que si hay una relación entre nosotros y no solamente respecto a una cosa visual, sino una relación con ciertos sucesos, con el otro, con un libro que vayamos a leer, etcétera” (Morín, 2007, p. 160).*

Desde un contexto más aproximado a la educación y a partir de una mirada de alumnos y estudiantes se toman en cuenta los estudios realizados por Guzmán y Saucedo (2015), quienes reflexionan sobre la vida de los estudiantes en la escuela y el sentido que tiene para ellos estudiar como sujetos de la experiencia, es decir, como ellos construyen sus experiencias y vivencia de manera significativa en los contextos educativos.

De acuerdo con lo anterior, para que las experiencias cobren significado es esencial que los sujetos entren en un proceso de selección de aquellas experiencias que, si le damos aceptación interiormente, y que representa mayor importancia para las personas, las cuales recreamos, y damos rienda suelta con el lenguaje de manera que nos determina socialmente a partir de la construcción de sentido producto de las vivencias con los otros.

De igual forma, el sentido no está establecido, se construye a partir del nuevo conjunto de experiencias y vivencias propias de cada persona. *“Corresponde a los alumnos y estudiantes participar simultáneamente en la escuela y otros contextos, negociar significados y construir un sentido, en tanto niños, adolescentes y jóvenes” (Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1034).*

En otras palabras, para los niños y adolescentes es un reto la participación en la escuela la mayor parte de sus vidas, donde ponen en práctica la convivencia social, los conocimientos, la resolución de conflictos entre otros aspectos de la vida institucional, todo



este conjunto de elementos constituye una galería de significado subjetivo construido a través de las dimensiones del lenguaje (Forma, contenido y uso) en su máxima expresión. Las cuales se puede decir son el santo grial de la interacción, las experiencias y vivencias subjetivas de estos para la construcción de sentido.

## **Identidad Cultural**

Se entiende por cultura al modo de vivir de un grupo social, es decir al conjunto de valores, normas y costumbres aprendidas a través de las experiencias y vivencias experimentadas socialmente en el transcurso de su vida, *“la cultura no es un asunto de raza; se aprende, no la llevamos en nuestros genes”* (Kuper y Roca Álvarez, 2018, p. 262) y comparten entre sí como la forma de vestir, conocimientos, los alimentos que consumen, sus creencias religiosas, modelos laborales, pasatiempos, bienes patrimoniales naturales y culturales que crean significado para ellos, por ejemplo: especies nativas de animales o plantas en estado de conservación, zonas hídricas como cuencas, ríos, quebradas, monumentos históricos o simbólicos ancestrales.

*“Parte de la identidad de un grupo social está dada por su patrimonio, que es la expresión de su origen, estilo de vida, desarrollo, transformación e incluso decadencia, en otras palabras, de su cultura, su memoria histórica”* (Molano, 2007, p. 75), estos patrones garantizan la supervivencia y adaptación de los sujetos al entorno de dicha cultura de esta manera creando un sistema social sólido que será transmitido de generación en generación socializado y compartido con otros grupos étnicos o raciales como una identidad cultural (Ortega, 2018).

El tema de la identidad cultural va más allá de los cambios sociales y tecnológicos del último siglo, este tema tiene sus orígenes en la colonización española, es en ese momento histórico donde empieza a romperse la esencia cultural de los pueblos indígenas latinoamericanos y a dilatarse un sistema social culturalmente constituido, la depredación cultural por parte de la población mayoritaria de los nativos originarios persiste desde entonces, de igual forma los movimientos indígenas permanecen en resistencia queriendo resurgir y ser reconocidos como sujetos de derecho.

En este mismo sentido el problema de la identidad no está en la diversidad cultural si no en la degradación de uso y costumbres que padece esta desde los pueblos étnicos minoritarios, aunque estemos llenos de diversas culturas es imposible negar que dichas culturas no han afectado nuestra sociedad ya que algunas características se han quedado en nuestro argot popular cotidiano; además, en algunos casos se asumen características de otras etnias o grupos dominantes por miedo al rechazo o críticas que recibamos del contexto, se terminan copiando estereotipos y tendencias ajenas a nuestra identidad que no van acorde al contexto original (Cepeda, 2018; Collazo, 2013).

En palabras de (Molano, 2007):

*El concepto de identidad cultural encierra un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias. La identidad no es un concepto fijo, sino que se recrea individual y colectivamente y se alimenta de forma continua de la influencia exterior. (p. 73)*

En efecto, el concepto de identidad evoluciona, aunque la memoria histórica de un grupo social perdure a través del tiempo conservando sus rasgos característicos indudablemente en el devenir evolutivo de las sociedades y la transformación de mundo toda cultural se ve influenciada de una forma u otra de elementos culturales exteriores, pero no quiere decir que la transforme o esta cambie su sentido social, solo evoluciona.

Se comprende que, la identidad cultural implica una visión retrospectiva de los protagonistas para su afiliación con los sucesos o eventos que los construyen, matriculan evolutivamente con una raza, una tribu, un culto, un gueto o una etnia en identidad autentica consigo mismo y los demás.

*“La identidad supone un reconocimiento y apropiación de la memoria histórica, del pasado. Un pasado que puede ser reconstruido o reinventado, pero que es conocido y apropiado por todos” (Molano, 2007, p.84).*

La identidad cultural comprende un conjunto de valores, tradiciones y símbolos, creencias y comportamientos que sirven como elemento de referencia dentro de un grupo social y permite que los individuos que los conforman puedan fundamentar su sentido de pertenencia. A su vez contribuyen con la diversidad al interior de los mismos.

En consecuencia, el primer paso a dar para sentirnos parte de nuestra cultura es el reconocimiento de nuestra identidad, tener el conocimiento de nuestra actividad practica como individuo, motor de una colectividad, del entramado social que nos rodea y forma culturalmente, pues a identidad cultural se forma, se forja con base a principios familiares y como lo puede aplicar a su vida cotidiana. Es la forma de sentirse parte de una cultura o iguales.

## **METODOLOGÍA**

Al reflexionar con detalle el fenómeno estudiado, los aportes de Martínez (2011), y Creswell (2013), permitieron apuntar la investigación en un diseño cualitativo con un enfoque fenomenológico, por cuanto se ubica en las vivencias y experiencias de sujetos y su interacción con determinados fenómenos sociales que permean los comportamientos y actuaciones humanas, como es el caso de los jóvenes pertenecientes a la etnia Zenú que interactúan culturalmente con otros grupos raciales y a través de redes sociales.

Al respecto, las metodologías cualitativas se ven bien complementadas por los estudios fenomenológicos dado que *“se centran en la búsqueda de significado y de sentido que les conceden a los hechos los propios agentes, y en cómo viven y experimentan ciertos fenómenos o experiencias los individuos o los grupos sociales a los que investigamos”* (Creswell, 2013, p.42).

Desde el enfoque fenomenológico, esta investigación permitió comprender el contraste de circunstancias y condiciones contextuales que involucran subjetividades y que influyen en el sentido y significado que se le otorga a la identidad cultura desde las vivencias y

experiencias de cada persona teniendo en cuenta su relación con todo aquello que hace parte de su entorno (Martínez, 2011; Creswell, 2013).

Así las cosas, el estudio partió del análisis de la realidad vivida por los estudiantes que practican la identidad cultural en contraste con otras culturas ajenas a su propio contexto y bajo la influencia de los medios de comunicación masiva (MCM) en la Institución Educativa Rural La Peñata, ubicada en el municipio de Sincelejo.

Por consiguiente, se realizarán observaciones participantes a los jóvenes participantes escogidos como sujetos de análisis durante su estancia en la Institución Educativa; en el desarrollo de las clases, otros espacios institucionales y en las jornadas o eventos culturales; así como también, entrevistas fenomenológicas y grupos focales, con el fin de tener una mirada holística del problema a investigar (Hurtado, 2008).

Por lo anterior y debido a la naturaleza de esta investigación fue pertinente adoptar una ruta o proceso metodológico coherente y compatible con lo propuesto por Bonilla y Rodríguez (2013); desde la definición de la situación problema hasta la comprensión sobre el sentido que otorgan a la identidad cultural los estudiantes de décimo grado (10°) pertenecientes a la etnia Zenú de la Institución Educativa Rural La Peñata.

Para ello, el docente investigador inició la etapa de exploración al detectar conductas, actitudes que alertaron sobre la posible presencia del fenómeno de identidad cultural entre los estudiantes pertenecientes a la etnia Zenú. Teniendo en cuenta los espacios educativos donde se desenvuelven y consiente que convergen con distintos grupos raciales provenientes de distintas zonas del país con costumbres, tradiciones y creencias distintas a la cultura Zenú, el docente no dudó en iniciar acciones que llevaron a confirmar si sus sospechas eran fundadas. Por lo tanto, se consideró pertinente orientar la investigación hacia un enfoque cualitativo que permitió escuchar desde las voces de los jóvenes su sentir y pensar Zenú.

Una vez organizada la información teórica sobre las categorías de análisis (sentido e identidad cultural) y definidos los referentes bibliográficos sobre la temática, se procedió a analizar, interpretar y a construir conceptos, que fundamentaron la investigación.

Para la recogida de los datos se diseñó una entrevista fenomenológica, organizada previamente para un acercamiento individual con cada participante seleccionado, conociendo anticipadamente su condición étnica.

Diseñada con un formato de preguntas abiertas y flexibles teniendo en cuenta las categorías: sentido e identidad cultural y el propósito del estudio. Tal como lo sugiere Moreno, (2014) esta técnica consiste en un dialogo interactivo entre dos personas con la intención que los participantes expresen y describa a través de su discurso experiencias vividas y el significado que le dan a estas, es el caso de los jóvenes del grado decimo pertenecientes a la etnia Zenú otorgan a su identidad cultural.

También se implementó la técnica de investigación cualitativa grupos focales (Focus Groups), los cuales se seleccionaron dos (2) grupos focales que intervinieron en actividades participativas que permitieron conocer las expresiones y conductas de los participantes en ambientes de discusión grupal (Bohórquez, López & Gómez, 2016).

Para el análisis de los datos se tuvo en cuenta los pasos específicos sugeridos por Bonilla & Rodriguez, (2013), que consisten en leer críticamente los datos recogidos, a través de las observaciones participantes, organizar la información pertinente, describir los resultados relacionados con el objeto de estudio y finalmente hacer la interpretación de los hallazgos.

La población referencial de esta investigación serán estudiantes de décimo grado pertenecientes a la etnia Zenú de la Institución Educativa Rural La Peñata, aunque la población universo seleccionada no toda hace parte de la etnia Zenú o está adscrita al cabildo menor de la Peñata.

De estos jóvenes se seleccionará una muestra de acuerdo a los siguientes criterios:

- Pertenecer a la etnia Zenú o estar adscrita al cabildo menor la Peñata
- Ser estudiantes del grado decimo de la Institución Educativa Rural La Peñata
- Estar en el rango de 14 a 18 años de edad
- Contar con el asentimiento informado, sustentado en que los niños y niñas de 12 años o mayores pueden expresar su decisión de aceptar participar en un estudio.

## Sentido e identidad cultural: subcategorías asociadas

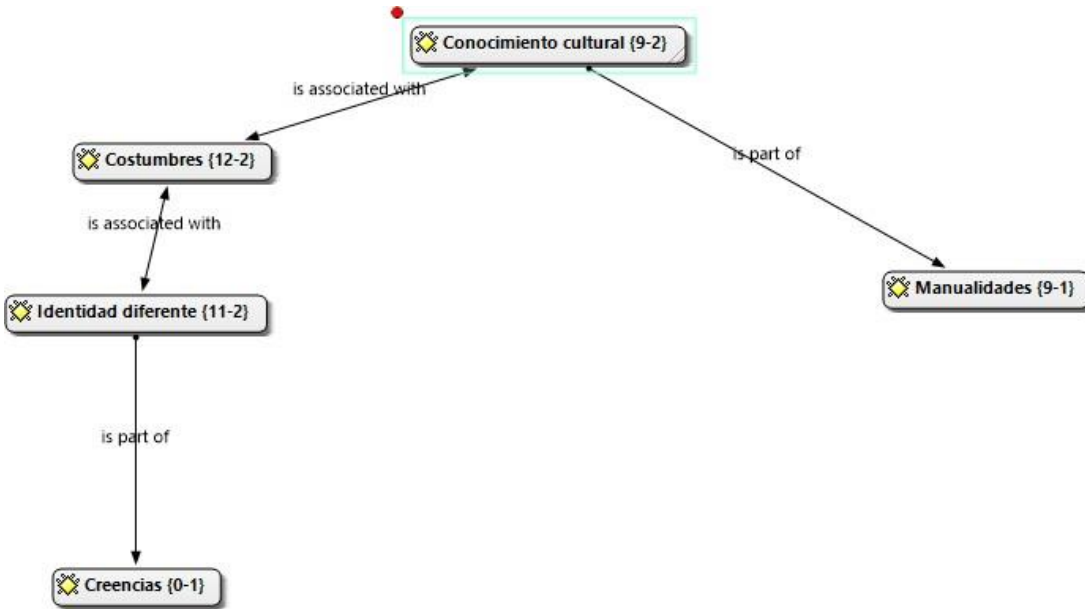


Figura 1. Mapa de relaciones de subcategorías de la categoría sentido e identidad cultural.

Elaboración propia 2020. Uso Software Atlas Ti

En términos generales se tiene que el conocimiento cultural es una de las respuestas más frecuentes con respecto al sentido e identidad de la población Zenú. Este conocimiento se resume en la necesidad de aprender acerca de la cultura local, de sus creencias, costumbres y artes tradicionales, los cuales los distinguen de otras poblaciones y comunidades. Dicho conocimiento está asociado con las costumbres propias de esta cultura, como las manualidades, las danzas, los bailes, la vestimenta, la agricultura y demás. De acuerdo con la muestra, estas costumbres se convierten en un factor diferenciador de la cultura Zenú y destacan a su personal entre otras culturas. Esta identidad diferente está fuertemente ligada con las creencias que han de ser aprendidas y enseñadas para mantenerse en el tiempo.

## El conocimiento cultural como aspecto característico de la población Zenú

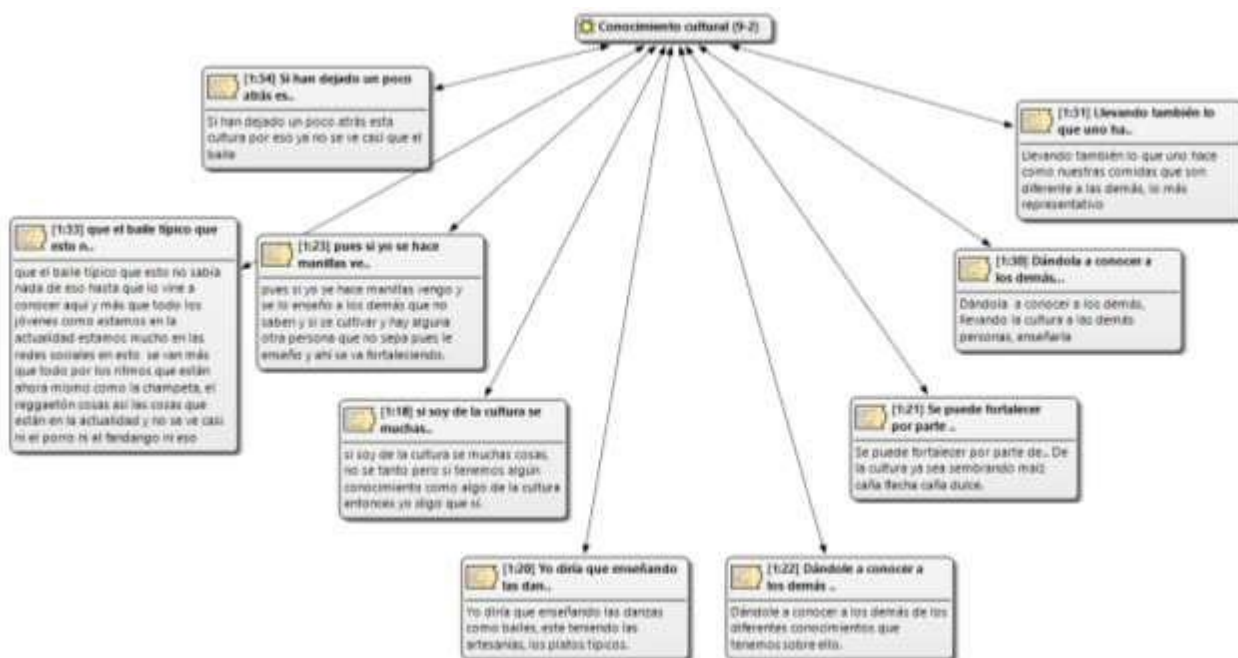


Figura 2. Mapa de relaciones de subcategoría conocimiento cultural. Elaboración propia 2020. Uso Software Atlas Ti

En cuanto al conocimiento cultural existen apreciaciones con relación a la permanencia de la cultura como tal. En este sentido, algunos critican la manera en la que se han perdido algunas tradiciones como los bailes, algo que es atribuido a que las nuevas generaciones se han dejado influenciar por los ritmos actuales y han dejado de lado el sentir musical de la propia cultura. Para ello, es importante, de acuerdo con la muestra, que se enseñe acerca de lo valioso de la cultura Zenú y se brinden espacios de conocimiento y práctica, no solo de bailes folclóricos, sino de conocimientos ancestrales como la siembra de maíz, la caña flecha, la caña dulce y la realización de artesanías como las manillas y el sombrero vueltaio, los cuales son muy distintivos de esta comunidad.

Esto en palabras de Ortega (2018) es la mejor manera de preservar una cultura dado que la enseñanza es una de las fortalezas de las culturas ancestrales, la cual hace posible

que permanezca con el pasar de los años y se cree en la población un sentir auténtico de sus raíces y distintivos culturales.

### Las costumbres como aspecto característico de la población Zenú

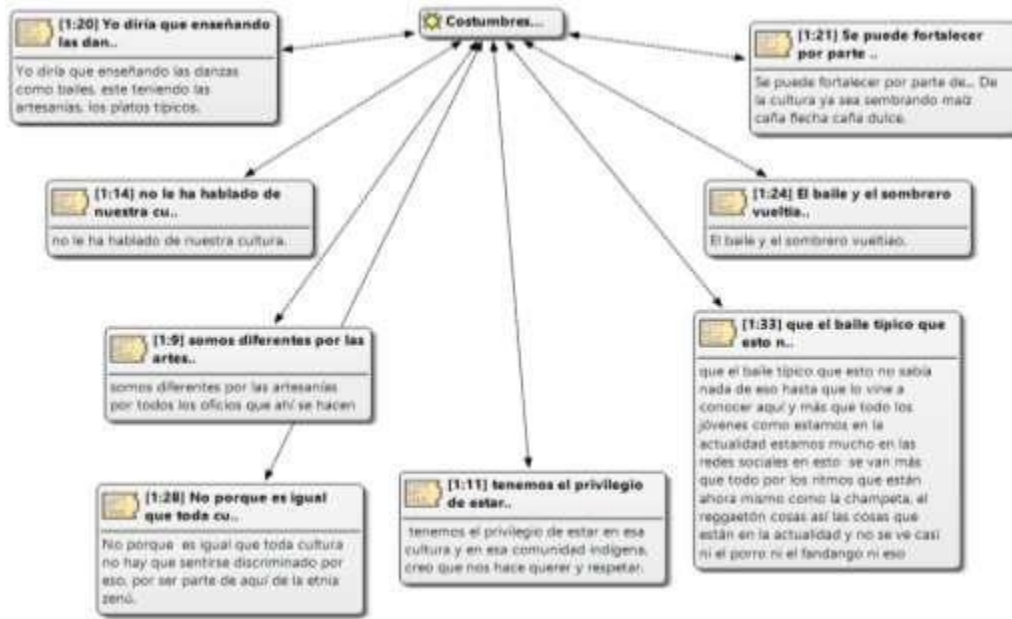


Figura 3. Mapa de relaciones de subcategoría costumbres. Elaboración propia 2020. Uso Software Atlas Ti

Las costumbres son otros de los elementos característicos de la cultura Zenú. De conformidad con los entrevistados estas costumbres son esenciales en la permanencia de la cultura y se demuestran tanto en las danzas, como en los bailes y las artesanías como las manillas y el sombrero vueltaio. Ante el cuestionamiento específico si alguna vez se han sentido discriminados por ser de la cultura Zenú por sus costumbres o demás, la muestra respondió que no. Antes por el contrario, se sienten privilegiados al pertenecer a una cultura indígena que les ha enseñado a querer, respetar a los demás pese a las naturales diferencias de la humanidad. De acuerdo con Guzmán y Saucedo (2015) una población que se sienta orgullosa de sus raíces culturales es una población que se mantendrá con el paso de los años y que a través de la educación y el autoconocimiento garantizarán la permanencia de la cultura.



## La identidad diferente como aspecto característico de la población Zenú

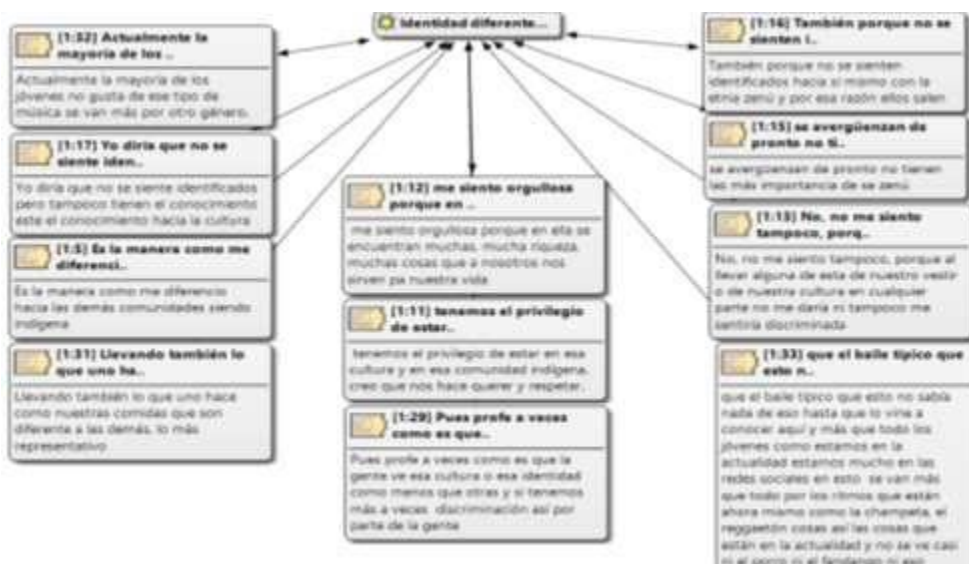


Figura 18. Mapa de relaciones de subcategoría identidad diferente. Elaboración propia 2020. Uso Software Atlas Ti

Como identidad diferente se entienden las concepciones que tienen la muestra entrevistada con respecto a su propia cultura y las percepciones que se tienen con relación a otros individuos de la comunidad. Al respecto, la muestra seleccionada se siente orgullosa de sus raíces culturales y ve con muy buenos ojos sus costumbres y creencias; no obstante, también hace una crítica con relación a las nuevas generaciones, las cuales no se sienten tan identificadas con la cultura Zenú y creen, en algunos casos, que pertenecen a una cultura menos valiosa.

Lo anterior obedece, de acuerdo con los entrevistados, al poco conocimiento cultural que tienen y a la necesidad de orientarlos a todos en las acciones propias de la cultura, desde la agricultura hasta la realización de manualidades tradicionales. Una vez más queda constancia de que a través de los espacios educativos es posible crear conciencia cultural y forjar a las comunidades en una identidad propia, dado que al educar y ser formados en estos aspectos, muchas serán las aportaciones de la cultura y por tanto

crecerá la identificación con la misma. Esto es una verdadera manifestación de educación e identidad cultural (Ortega, 2018; Sánchez, Aguirre y Ochoa, 2015).

### Las manualidades como factor diferenciador de la población Zenú

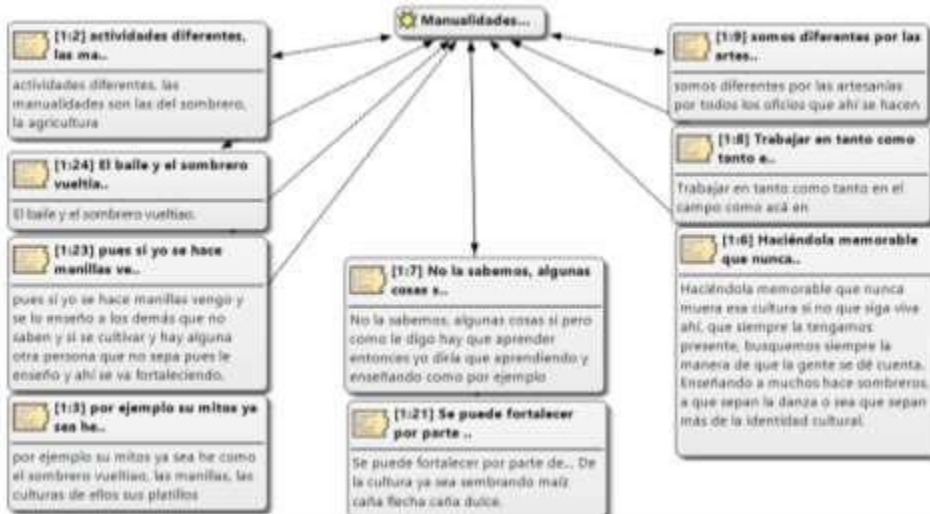


Figura 19. Mapa de relaciones de subcategoría manualidades. Elaboración propia 2020. Uso Software Atlas Ti.

Las manualidades son el distintivo más reconocido de la cultura Zenú, y los entrevistados se refieren a ellas como un aspecto importante de la comunidad, la cual, no solo destaca en la identidad cultural sino en el reconocimiento de esta población. Así, es de resaltar que al hablarse del sombrero vueltaio, la caña flecha y demás, es referirse también a la población Zenú. Este tipo de aspectos son ampliamente conocidos a nivel nacional y deben ser enseñados a todas las generaciones de la comunidad para preservarlas con el paso del tiempo. Las cultura ancestrales como la Zenú, se hacen cada vez más visibles y reconocidas por sus creaciones manuales, sus artesanías no solo son el distintivo, sino la representación viva de una cultura sólida y estructurada (Ortega, 2018).

## DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Entendiendo que el sentido es la manera en la que se logran integrar tanto experiencias previas transmitidas tradicionalmente bajo cultura popular, como la motivación; comprendida como el nivel de aceptación y apropiación de la cultura (Guzmán y Saucedo,

2015) y que gracias a esta pueden generarse estructuras de identidad cultural, entendidas a su vez, como el modo de vivir en comunidad a partir de sus valores, costumbres y creencias; es factible considerar que los jóvenes de grado décimo pertenecientes a la etnia Zenú, poseen una identidad cultural enraizada conscientemente a sus creencias y valorada como parte de la comunidad y de su ser.

En otras palabras, la gran mayoría de los estudiantes son conscientes de que pertenecen a una cultura tradicional en la Costa Caribe y en Colombia, por lo que dentro de los muchos sentimientos que esto trae consigo, está el del respeto por sus raíces culturales. Ahora bien, en palabras de Morín (2007) esta es la mejor manera para demostrar sentido e identidad cultural, dado que al apropiarse de su cultura, el individuo es capaz de reaccionar a ella con respeto y orgullo, demostrando no solo apropiación de su ser sino valor por su familia y comunidad.

Lo anterior es en palabras de Ortega (2018) sentido de pertenencia cultural. Algo que es entendido como la aceptación de la propia cultura como una parte importante de su identidad como individuo, de sus creencias y acciones. Con características únicas y modos de pensar particulares. Pero que apropiadas de la manera correcta harán del individuo un ser de identidad sólida, capaz de interactuar con diversas culturas pero consciente de su propio ser.

En cuanto a esto, el sentido de identidad cultural está detallado en las subcategorías emergentes en la investigación, tales es el caso del conocimiento, costumbres, la identidad diferente, creencias y manualidades. Estas subcategorías apuntan al reconocimiento por parte de la muestra de que debe existir un conocimiento de la cultura para que exista identidad cultural. En ello, como se ha manifestado en líneas anteriores, juegan un papel muy importante tanto la familia como la escuela. Por un lado la familia otorga un conocimiento cultural más empírico, basado en las experiencias propias transmitidas de generación en generación. Por otro lado la escuela, complementa estos conocimientos prácticos con teorías y ambientes complementarios de formación que brindarán mayores conocimientos culturales.

Las costumbres por su parte, estarán relacionadas siempre con las enseñanzas que históricamente se han dado en la comunidad, heredadas del pasado, tal como lo menciona Molano (2007). Estas costumbres son reconocibles por ser acciones comunes de las cuales se hacen parte como individuos pertenecientes a un colectivo o comunidad.

De igual forma, la identidad diferente fue entendida como el ser diferente a otros seres. Así, muchos de los encuestados reconocieron en esta categoría lo diferente que es la cultura Zenú frente a otras culturas y lo importante que es esto para la consolidación de identidad cultural. Pues debe tenerse claro que se pertenece a una cultura con historia con tradiciones reconocidas y con distintivos culturales únicos. Tal como precisa Kuper (2018) para quien la identidad cultural es inexistente si no se posee capacidad para recordar y valorar el pasado.

Esta es una de las manifestaciones estructurales de la cultura, dado que el respeto y el orgullo por sus creencias, costumbres y tradiciones hacen que las culturas permanezcan conforme pasa el tiempo y se posicionen como invaluable (Kuper, 2018; Morín, 2007). Asimismo, logran trascender al conocimiento popular por lo que a través de las historias o narraciones familiares, se van creando espacios de adopción de acciones y costumbres generación tras generación, por lo que siempre que exista identidad cultural, esto será garantía de permanencia cultural también.

El estudio demostró que si bien existen consideraciones o creencias aún pasivas de la importancia de la comunidad Zenú por parte de algunos estudiantes, esto obedece más por desconocimiento y falta de orientación por parte de las familias y la escuela, que por poco sentido identitario de las comunidades. Así las cosas, en los tiempos tecnológicos y de pluriculturalidad es entendible que se tienda a ser influenciado por diversas costumbres, creencias y tradiciones de otros pueblos y localidades, no obstante, esto no demerita el hecho que debe existir una tradición de respeto, orgullo y enseñanza de las propias raíces culturales y con ello, de las acciones que distinguen una comunidad de otra (Guzmán y Saucedo, 2015).

Uno de los papeles esenciales en el sostenimiento de las tradiciones culturales son precisamente la familia y la escuela. Por un lado la primera gestiona las maneras más adecuadas de vincular a todo el personal de la familia a las acciones distintivas de su cultura, y por el otro, la escuela está en la obligación de recalcar estos ideales y mantener conectados bajo sentidos éticos y socioculturales a los estudiantes con sus tradiciones.

De hecho, la familia al ser motor de vida, influye de manera importante en la consolidación de las creencias, en la adopción de las costumbres y en el forjamiento de identidades culturales (Molano, 2007). De igual forma la escuela deberá estar capacitada para rescatar valores culturales distintivos y orientar en especial a las culturas distintivas de las diversas regiones a mantenerse con el paso de los años, recurriendo para ello, a diversas estrategias pedagógicas que hagan de los estudiantes verdaderos propietarios de sentido e identidad cultural.

Para el caso en específico de la etnia Zenú y de los estudiantes de décimo grado de los que trata la presente investigación, es de resaltar que existe una acogida cultural por parte de la gran mayoría de estos y que en cuanto al sentido e identidad cultural, esta no ha sido desvanecida ni aminorada aun haciendo parte de subculturas más modernas y menos tradicionales. De este modo, queda demostrado que ante los frecuentes aumentos de pluriculturalidad, los que se apropian de sus raíces culturales y poseen identidad cultural, no extraviarán conductas y costumbres, sino más bien, aprenderán a considerar las diferencias, incluidas las propias y actuar conforme a sus determinaciones personales y culturales.

Queda claro además que es entendible por los estudiantes de décimo que su cultura es reconocida en gran parte del territorio nacional por lo que esto los obliga y los motiva a conocer acerca de sus propias creencias, mitos y costumbres. Manejar incluso algunas artesanías características y saber particularidades necesarias para entender el comportamiento que durante siglos ha tenido su cultura. En efecto, el hecho de saber que existen distintivos generales como el uso de la caña flecha, el sombrero vueltiao, la realización de manillas y demás artesanías, motiva a jóvenes y adultos a conocer alguna

de estar artes y con ello mantener lo que por tradición se les ha otorgado a nivel nacional; el reconocimiento.

## **CONCLUSIONES**

Las conclusiones expuestas a continuación corresponden a la consecución de los objetivos específicos de conformidad con los resultados obtenidos. Así las cosas, la investigación concluye en primer lugar que la muestra seleccionada posee en su mayoría claras definiciones y manifestaciones de identidad cultural. Demostradas entre otras, por el conocimiento tradicional y el reconocimiento de su cultura como elemento distintivo de la Costa Caribe colombiana.

Se resalta que en algunos casos la identidad cultural se ve mermada debido a la influencia de culturas externas o de comportamientos muy distantes de los tradicionales de la cultura Zenú. Es el caso de los modos de actuar, de hablar y de entender el mundo propio de culturas extranjeras y modernas. Algo visible en mayor medida en las comunidades juveniles de menor edad pero con capacidad de percepción y entendimiento de modos de vida diferentes.

No obstante, este grupo minoritario si bien es influenciado por culturas externas, no se demerita en ningún caso a la cultura propia, más bien se genera un momento de reflexión en cómo son percibidas las conductas extranjeras en comparación con las propias.

Por otro lado en cuanto a la descripción del sentido de identidad cultural queda claro que este es conformado por el conocimiento, las costumbres, la identidad diferente, las creencias y las manualidades. Cada una de estas subcategorías son comprendidas como parte de la cultura Zenú y como representativas de su propia conducta, pues gracias a las ilustraciones de la familia y la escuela se han sostenido con el paso de los años.

De conformidad con los hallazgos emitidos por la muestra del estudio, se le concede a la escuela un papel muy importante en la preservación de la cultura tradicional Zenú y de

su transmisión generacional. Al respecto, la escuela es entendida como el espacio complementario en donde se aprende de manera técnica y prácticas algunas de las distinciones culturales de la comunidad por lo que se requiere que la escuela esté más activa en torno a la preservación y exaltación de la cultura Zenú, en especial en las oblaciones juveniles e infantiles las cuales estarán cada vez más influenciadas por diferentes culturas anexas.

Finalmente se concluye que debe existir una apropiación cultural propia sin menospreciar, criticar o apartarse de las influencias de otras culturas, dado que esto estaría en contraposición a lo multicultural de la sociedad actual. Más bien el legado ha de ser sostenido con acciones que permitan que la comunidad actual y las venideras sean conscientes de su valor cultural y de las distinciones de la cultura Zenú como una de las más representativas del país.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Bohórquez, A. E. C., López, N. M. M., & Gómez, A. C. T. (2016). Estrategia para el reconocimiento de la identidad cultural y el sentido de pertenencia de inmigrantes latinoamericanos. *El Ágora USB*, 16(2), 383-392.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (2013). Más allá del dilema de los métodos. *La Investigación en Ciencias Sociales*. Bogotá. D.C: Uniandes. ISBN: 9789586958387.
- Cepeda, J. (2018). Una aproximación al concepto de identidad cultural a partir de experiencias: el patrimonio y la educación. *Tabanque*, (31) 244-262. doi: <https://doi.org/10.24197/trp.31.2018.244-262>
- Collazo, R. (2013). Identidad cultural o aculturación: el dilema de una escuela indígena en un contexto urbano. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 4(6), 19-24.
- Creswell, J. (2013). *Investigación cualitativa y diseño investigativo. Selección entre cinco tradiciones*.
- Guzmán Gómez, C., & Saucedo Ramos, C. L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela ya los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(67), 1019-1054.

- Hurtado, J. (2008). Metodología de la investigación: guía para una comprensión holística de la ciencia. (4a es.). Caracas, Venezuela.: Quirón ediciones.
- Kuper, A., & Roca Álvarez, A. (2018). Cultura: la versión de los antropólogos.
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. SILOGISMO Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo. (8). Recuperado el 3 de Enero de 2018, de <http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>
- Molano, O. L. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. Opera, (7), 69-84.
- Moreno López, S. (2014). La entrevista fenomenológica: una propuesta para la investigación en psicología y psicoterapia. Revista da abordagem gestaltica, 20(1), 63-70.
- Morín, E. (2007). La emergencia del sentido a partir del no-sentido. Convergencia, 14(44), 157-171.
- Ortega, J. C. (2018). Una aproximación al concepto de identidad cultural a partir de experiencias: El patrimonio y la educación. Tabanque. Revista Pedagógica, (31), 244-262
- Sánchez, I., Aguirre, R., & Ochoa, J. (2015). La identidad cultural como elemento clave para profundizar en los procesos educativos que apunten a la convivencia en sociedades multiculturales. Praxis, 11(1), 61-75. Recuperado de <https://doi.org/10.21676/23897856.1554>





**Ing. Katerine Rosa Borja Hernández**

**[kateborja@hotmail.com](mailto:kateborja@hotmail.com)**

Ingeniera de Sistemas, Especialista en Docencia. Docente de aula de la Institución Educativa Rural San Rafael. Sincelejo, Sucre.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0350-5912>

### **Cómo citar este texto:**

**Borja Hernández KR, (2021). Unidad Didáctica para la Práctica Pedagógica del Área de Tecnología e Informática en los grados de 1°, 2° Y 3° de Básica Primaria en la Institución Educativa Rural San Rafael de Sincelejo. No. Especial, Vol II. Abril-Mayo 2021. Pp. 238-247. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/rev/reea>**

**Recibido: 17 de enero 2021.**

**Aceptado: 20 de abril de 2021.**

**Publicado: mayo de 2021.**

**Indexada y catalogado por:**



**Título:** Unidad Didáctica para la Práctica Pedagógica del Área de Tecnología e Informática en los grados de 1°, 2° Y 3° de Básica Primaria en la Institución Educativa Rural San Rafael de Sincelejo.

**Resumen:** El presente estudio investigativo fue realizado en la Institución Educativa Rural San Rafael del municipio de Sincelejo, el objetivo fue implementar una unidad didáctica para la práctica pedagógica del área de tecnología e informática en los grados de 1°, 2° y 3° de básica primaria en la Institución Educativa Rural San Rafael de Sincelejo. La investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo con el método descriptivo. La población estuvo constituida por los estudiantes de los grados de 1°, 2° y 3°, y 3 docentes. Los instrumentos de recolección de datos utilizados fueron son 2 cuestionarios, uno para caracterizar los ambientes de aprendizaje el área de Tecnología e Informática y otro para establecer el uso de los recursos tecnológicos de la Institución Educativa, así mismo una encuesta para los docentes con el objetivo analizar las prácticas pedagógicas con la implementación de la unidad didáctica y una guía de observación directa para orientar el trabajo de observación dentro del aula señalando los aspectos que son relevantes al observar.

Esperando que con el diseño de una unidad didáctica se abarque la teoría y la práctica de manera que se desarrollen las competencias del área; además las instituciones deben contar con recursos tecnológicos, aulas y espacios de aprendizaje en buen estado, para así integrar a docentes, padres de familia y por ende formar alumnos competentes que puedan desarrollar sus capacidades tecnológicas, pues esto es determinante en el momento de lograr que obtengan los resultados académicos esperados.

**Palabras clave:** *Ambientes de aprendizaje, Recursos tecnológicos, Práctica pedagógica, Unidad didáctica.*

**Title:** DIDACTIC UNIT FOR PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE AREA OF TECHNOLOGY AND COMPUTERS IN THE GRADES OF 1, 2 AND 3 OF PRIMARY BASIC IN THE INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL SAN RAFAEL DE SINCELEJO.

**Summary:** The present investigative study was carried out at the San Rafael Rural Educational Institution in the municipality of Sincelejo, the objective was to implement a didactic unit for the pedagogical practice of the technology and informatics area in the 1st, 2nd and 3rd grades of elementary school. at the San Rafael de Sincelejo Rural Educational Institution. The research was developed under the quantitative approach with the descriptive method. The population consisted of 1st, 2nd and 3rd grade students and 3 teachers. The data collection instruments used were 2 questionnaires, one to characterize the learning environments in the area of Technology and Information Technology and another to establish the use of technological resources of the Educational Institution, as well as a survey for teachers with the objective analyze pedagogical practices with the implementation of the didactic unit and a direct observation guide to guide the observation work in the classroom, pointing out the aspects that are relevant when observing.

Hoping that with the design of a didactic unit theory and practice will be covered in such a way that the competencies of the area are developed; In addition, the institutions must have technological resources, classrooms and learning spaces in good condition, in order to integrate teachers, parents and therefore train competent students who can develop their technological capacities, as this is decisive at the moment of achieving that obtain the expected academic results.

**Key words:** *Learning environments, Technological resources, Pedagogical practice, Didactic unit.*

**Título:** *Unidade Didática para a Prática Pedagógica da Área de Tecnologia e Informática nos graus de 1°, 2° E 3° de Básica Primária na Instituição Educativa Rural São Rafael do Sincelejo.*

**Resumo:** *O presente estudo inquiridor foi realizado na Instituição Educativa Rural São Rafael do município do Sincelejo, o objetivo foi implementar uma unidade didática para a prática pedagógica da área de tecnologia e informática nos graus de 1°, 2° e 3° de básica primária na Instituição Educativa Rural São Rafael do Sincelejo. A investigação se desenvolveu sob o enfoque quantitativo com o método descritivo. A população esteve constituída pelos estudantes dos graus de 1°, 2° e 3°, e 3 docentes. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram são 2 questionários, um para caracterizar os ambientes de aprendizagem a área de Tecnologia e Informática e outro para estabelecer o uso dos recursos tecnológicos da Instituição Educativa, assim mesmo uma pesquisa para os docentes com o objetivo analisar as práticas pedagógicas com a implementação da unidade didática e uma guia de observação direta para orientam o trabalho de observação dentro do sala-de-aula assinalando os aspectos que são*

*relevantes ao observar.*

*Esperando que com o desenho de uma unidade didática se abranja a teoria e a prática de maneira que se desenvolvam as competências da área; além disso as instituições devem contar com recursos tecnológicos, salas-de-aula e espaços de aprendizagem em bom estado, para assim integrar a docentes, pais de família e por ende formar alunos competentes que possam desenvolver suas capacidades tecnológicas, pois isto é determinante no momento de obter que obtenham os resultados acadêmicos esperados.*

**Palavras chave:** *Ambientes de aprendizagem, Recursos tecnológicos, Prática pedagógica, Unidade didática.*

## Introducción

Jaramillo (2005) afirma que *Desde hace algún tiempo se viene dotando a las escuelas de la ciudad y del país con computadores, software educativo y acceso a Internet con el fin de mejorar la calidad de la educación.*

Abreu, Aguilar, Pérez, Valera & Alayón (2013).

*La inserción de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones dentro del sistema educacional ha provocado una transformación progresiva del sistema didáctico habitual que se realiza en los educandos. La introducción de la computación como medio de enseñanza constituye un apoyo a la calidad de la educación. (p, 339).*

Es así como en la actualidad, el aula de informática en las instituciones educativas se ha convertido en un importante espacio para la enseñanza y el aprendizaje, y por eso se hace necesario que ofrezca un mínimo de garantías respecto a su estado físico, funcionalidad, estado de los recursos y seguridad en el uso de los mismos, pues de nada sirve disponer de un buen equipamiento, moderno y potente, si éste no ofrece la funcionalidad necesaria para un buen desarrollo de las clases, que cubran las expectativas tanto de los profesores como de los alumnos.

Disponer de recursos tecnológicos y una estructura de aula acorde a las necesidades reales del docente es tarea administrativa además cuya responsabilidad debe ir más allá de enviar material informático a las instituciones, sino de proveer el hardware y software necesarios para su buen uso, mantenimiento y actualización.

Actualmente los avances tecnológicos han generado cambios significativos en la forma de enseñar, es así, cómo el docente debe estar con la mente abierta para generar estrategias y utilizar distintas herramientas que favorezcan su enseñanza, y por ende el aprendizaje de los educandos.

Los sistemas educativos de todo el mundo se enfrentan actualmente al desafío de utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para proveer a sus alumnos con las herramientas y conocimientos necesarios para el siglo XXI. En 1998, el Informe Mundial sobre la Educación de la UNESCO, los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación, describió el profundo impacto de las TIC en los métodos convencionales de enseñanza y aprendizaje, augurando también la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje y la forma en que docentes y alumnos acceden al conocimiento y la información. (UNESCO. 2004)

Diseñar una unidad didáctica para llevarla a la práctica, es decir, decidir qué se va a enseñar y cómo, es la actividad más importante que llevan a cabo los enseñantes, ya que a través de ella se concretan sus ideas y sus intenciones educativas (Perales y Cañal, 2000. p, 241).

## **Metodología**

El presente estudio se enmarcó en un paradigma de investigación positivista, con un enfoque cuantitativo. Para abordar el problema expuesto se consideró apropiado realizar un estudio de tipo descriptivo que permitió caracterizar y establecer las condiciones en que se encuentra los ambientes de aprendizaje y recursos tecnológicos de la Institución Educativa Rural San Rafael. Así mismo, implementar la unidad didáctica y analizar su incidencia en la práctica pedagógica para el desarrollo del área de Tecnología e Informática.

Para cumplir con todos los requerimientos y ser coherentes con el enfoque, se llevó a cabo siguiendo un procedimiento de investigación basado en un diseño de tipo no experimental, el cual consiste en observar y medir fenómenos y variables tal como se dan en un contexto natural (Sampieri, 2019, p.174). Siendo el diseño apropiado (no experimental) el transversal o transeccional, permitió recolectar datos en un solo momento, en un tiempo único, el I Semestre del año 2020.

La investigación se llevó a cabo teniendo en cuenta dos variables, la Práctica pedagógica (Variable dependiente) y la Unidad Didáctica (Variable independiente). La población objeto del estudio estuvo compuesta por los estudiantes de 1°, 2° y 3° de básica primaria con edades que oscilan entre los 6 y 15 años; y 3 docentes.

Los estudiantes provienen del mismo sector y zonas aledañas a la Institución, ubicados en estratos económico sociales 0 y 1. Para la selección de la muestra se aplicó el método intencional, quedando conformada de la siguiente manera: 60 estudiantes de los grados 1°, 2° y 3° y 3 docentes.

Los instrumentos utilizados fueron son 2 cuestionarios, uno para Caracterizar los ambientes de aprendizaje el área de Tecnología e Informática y otro para establecer el uso de los recursos tecnológicos de la Institución Educativa, así mismo una encuesta para los docentes con el objetivo analizar las prácticas pedagógicas con la implementación de la unidad didáctica y una guía de Observación directa para orientan el trabajo de observación dentro del aula señalando los aspectos que son relevantes al observar.

Para el análisis de datos se realizará un análisis descriptivo identificando las tendencias en las respuestas de los cuestionarios y encuesta. Adicionalmente, a través del software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) se realizará la tabulación de los resultados para su posterior presentación.

Los resultados serán presentados en forma de gráficas, haciendo la discusión respectiva y se aportará se espera que con la implementación de la unidad didáctica se abarque la teoría y la práctica de manera que se desarrollen las competencias del área; además las instituciones deben contar con recursos tecnológicos, aulas y espacios de aprendizaje en buen estado, para así integrar a docentes, padres de familia y por ende formar alumnos competentes que puedan desarrollar sus capacidades tecnológicas, pues esto es determinante en el momento de lograr que obtengan los resultados académicos esperados.

## Referencias Bibliográficas

Agudelo, M. (2009). Importancia del diseño instruccional en ambientes virtuales de aprendizaje. *Nuevas ideas en informática educativa*, 5, 118-127.

Abreu, C. C., Aguilar Valdés, J., Pérez Sosa, D., Quintana, L. A., Valera, A. M., & Alayón, J. L. (2013). Recomendaciones ergonómicas para las aulas y laboratorios de computación de las instituciones educacionales. *Revista Cubana de Higiene y Epidemiología*, 51(3), 338-347. Tomado de <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=47733>

Beccaria, L., & Rey, P. (1999). *La inserción de la informática en la educación y sus efectos en la reconversión laboral*. Buenos Aires: Instituto de Formación Docente-SEPA.

CAF – Banco de desarrollo de América Latina (2006). La importancia de tener una buena infraestructura. Recuperado de <https://www.caf.com/es/actualidad/noticias/2016/10/la-importancia-de-tener-una-buena-infraestructura-escolar/escolar>

Domínguez, F. N. (1995). La formación del profesorado de lengua extranjera en los nuevos planes de estudio de las Escuelas de Magisterio a la luz del diseño curricular de las lenguas extranjeras en la Enseñanza Primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (22), 107-121. Tomado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117858>

Duque, P. A., Vallejo, S. L., & Rodríguez, J. C. (2016). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico (Master's thesis)*. Tomado de <http://hdl.handle.net/20.500.11907/401>

Duarte, D. (2003). *Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), 97-113. Tomado de su URL

Edna Salguero, Jessica Pulido y Felipe Triana (2017). Compartir Palabra Maestra. Recuperado de <https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/blog/la-practica-pedagogica-estrategias-y-metodologias-que-transforman-la-educacion>

Escamilla, A. (1993). Unidades didácticas: una propuesta de trabajo en el aula, Edel Vives. Zaragoza, España. Tomado de su URL

Fernández González, J., ELORTEGUI, N., RODRÍGUEZ, J., & MORENO, T. (1999). ¿Cómo hacer unidades didácticas innovadoras.

Gallego Arrufat, M. (1998). Investigación en el uso de la informática en la enseñanza. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 11, 7-31. Tomado de [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/45475/file\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/45475/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Graus, M.E.G., & Bouver, V.C. (2012). Modelo para el diseño de unidades didácticas contextualizadas. Opuntia Brava, 4(4), 55-68. Tomado de <http://200.14.53.83/index.php/opuntiabrava/article/view/437>

Jama-Zambrano, V. R., & Cornejo-Zambrano, J. K. (2016). Los recursos tecnológicos y su influencia en el desempeño de los docentes. Dominio de las Ciencias, 2(3 Especial), 201-219. Tomado de <https://www.dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/316>

Jaramillo, P. (2005). Uso de tecnologías de información en el aula. ¿ Qué saben hacer los niños con los computadores y la información?. Revista de estudios sociales, (20), 27-44. Retrieved December 13, 2018, from [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-885X200500010003&lng=en&tling=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X200500010003&lng=en&tling=es)

Ladino Ospina, Y., Moreno Pirajan, J. C., Casallas, J. E., & García, V. S. (2005). El diseño de una unidad didáctica en la enseñanza de la química: una propuesta para la



formación inicial del profesorado. Enseñanza de las ciencias, (Extra), 1-4. Tomado de [https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc\\_a2005nEXTRA/edlc\\_a2005nEXTRAp319disuni.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2005nEXTRA/edlc_a2005nEXTRAp319disuni.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2008). Orientaciones generales para la educación en tecnología – ser competente en tecnología: ¡una necesidad para el desarrollo!.. Bogotá,

Colombia: Imprenta Nacional. Tomado de su URL

Normas Técnicas Colombianas NTC 4595 y NTC 4596 2000 - Primera Edición / 2006 - Segunda Edición / Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia. Marzo de 2006 [www.mineducacion.gov.co](http://www.mineducacion.gov.co) Tomado de su URL

Palacios, P., & de León, P. C. (2000). Didáctica de las ciencias experimentales. Alcoy, España: Editorial Marfil, SA.

Ramos, N. T., Fuentes, N. C., Hernández, S. R., Arencibia, H. M. A., & Torres, E. (2006). Aprendiendo Química mediante el diseño de unidades Didácticas: de la teoría a la práctica. Revista Cubana de Química, 18(2), 68. Tomado de <https://www.redalyc.org/pdf/4435/443543704023.pdf>

Recursos tecnológicos (2017). Recuperado de Enciclopedia Económica (<https://enciclopediaeconomica.com/recursos-tecnologicos/>).

Péfaur, B. C., Pérez, K. D. V. C., & Vega, J. E. P. (2016). La sistematización de la unidad didáctica en educación ambiental: una aproximación desde una experiencia en la ruralidad. Educere, 20(66), 249-257. Tomado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35649692006.pdf>

de Mesa, C. P. L. (2011). Políticas públicas y TIC en la educación. CTS: Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad, 6(18), 11. Tomado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3716902>

Sampieri, R. H. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw Hill México. Tomado de su URL

Sanmartí, N. (2000). El diseño de unidades didácticas. Didáctica de las ciencias experimentales, 239-266. Tomado de su URL

TOBON, S., MARTINEZ, J. E., VALDEZ, E., & QUIRIZ, T. (2018). Prácticas pedagógicas: Análisis mediante la cartografía conceptual. Revista ESPACIOS, 39(53). Tomado de <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-31.html>

Gamboa Graus, M. E. (2007). El diseño de unidades didácticas contextualizadas para la enseñanza de la Matemática en la Educación Secundaria Básica (Doctoral dissertation). Tomado de <http://hdl.handle.net/123456789/3560>



**Iván Darío Herrera Ruiz**

**Ivandario063@gmail.com**

Docente de Educación Física, Recreación y Deportes de la Institución Educativa San Antonio club de Leones, de Sincelejo-sucre. Maestrante e Educación.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7022-6636>

### **Cómo citar este texto:**

Herrera Ruiz ID, (2021). Comprensión de las Prácticas Evaluativas de los Docentes de Educación Física del Núcleo N° 1 del Municipio de Sincelejo: Un Estudio de Casos. No. Especial, Vol II. Abril-Mayo 2021. Pp. 294-310. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/rev/reea>

**Recibido: 29 de abril 2020.**

**Aceptado: 21 de marzo de 2021.**

**Publicado: mayo de 2021.**

### **Indexada y catalogado por:**



**Título:** Comprensión de las Prácticas Evaluativas de los Docentes de Educación Física del Núcleo N° 1 del Municipio de Sincelejo: Un Estudio de Casos.

**Resumen:** La acción evaluativa se asume como todas las actividades que realiza el docente en la fase interactiva de la enseñanza, que están enfocadas en la evaluación y reflejan su pensamiento práctico. Si bien se entiende que esa acción constituye una globalidad, analizar cada uno de los elementos que componen (momentos, actores, instrumentos y contenidos) permite identificar mejor las tramas y relaciones de esta acción global. El objetivo del estudio fue comprender las diferentes concepciones de los docentes de Educación Física del núcleo n° 1 de Sincelejo acerca de las prácticas evaluativa, para ello se hizo un pilotaje, que se le aplicó a 5 docentes del núcleo n° 1, a través de una entrevista semiestructurada. La investigación se realizó mediante un paradigma de tipo descriptivo cualitativo, específicamente con un enfoque metodológico de estudio de caso. El análisis de la información se realizó por medio del Software de análisis cualitativo Atlas Ti. Entre los principales hallazgos se encuentran que los métodos más utilizados por estos docentes, son el tradicional, se evalúa a través de la observación directa y posterior la nota sumativa, acreditadora de la evaluación e influye fuertemente en la acción evaluativa del Docente. Esta postura se ve reflejada en la recolección de información asistemática, la carencia de instrumentos y criterios concretos.

**Palabras clave:** *Prácticas Evaluativas, Evaluación, Métodos de evaluación, Evaluación en Educación Física.*

**Title:** UNDERSTANDING OF EVALUATIVE PRACTICES OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS OF CORE N ° 1 OF THE MUNICIPALITY OF SINCELEJO: A CASE STUDY.

**Summary:** The evaluative action is assumed as all the activities carried out by the teacher in the interactive phase of teaching, which are focused on evaluation and reflect their practical thinking. Although it is understood that this action constitutes a globality, analyzing each of the elements that compose it (moments, actors, instruments and contents) allows us to better identify the plots and relationships of this global action. The objective of the study was to understand the different conceptions of the Physical Education teachers of the nucleus n ° 1 of Sincelejo about the evaluative practices, for this a pilot study was carried out, which was applied to 5 teachers of the nucleus n ° 1, through of a semi-structured interview. The research was carried out using a qualitative descriptive paradigm, specifically with a case study methodological approach. The information analysis was carried out using the Atlas Ti qualitative analysis software. Among the main findings are that the most used methods by these teachers are the traditional one, it is evaluated through direct observation and afterwards the summative note, accrediting the evaluation and strongly influences the evaluative action of the Teacher. This position is reflected in the collection of unsystematic information, the lack of instruments and concrete criteria.

**Key words:** *Evaluative Practices, Evaluation, Evaluation methods, Evaluation in Physical Education.*

**Título:** *Compreensão das Práticas Avaliativas dos Docentes de Educação Física do Núcleo N° 1 do Município do Sincelejo: Um Estudo de Casos.*

**Resumo:** *A ação avaliativa se assume como todas as atividades que realiza o docente na fase interativa do ensino, que estão enfocadas na avaliação e refletem seu pensamento prático. Embora se entende que essa ação constitui uma globalidade, analisar cada um dos elementos que compõem (momentos, atores, instrumentos e conteúdos) permite identificar melhor as tramas e relações desta ação global. O objetivo do estudo foi compreender as diferentes concepções dos docentes de Educação Física do núcleo n° 1 do Sincelejo a respeito das práticas avaliativa, para isso se fez uma pilotagem, que aplico a 5 docentes do núcleo n° 1, através de uma entrevista semiestructurada. A investigação se realizou mediante um paradigma de tipo descritivo qualitativo, especificamente com um enfoque metodológico de estudo de caso. A análise da informação se realizou por meio do Software de análise qualitativa Atlas Ti. Entre os principais achados se encontram que os métodos mais utilizados por estes docentes, são o tradicional, avalia-se através da observação direta e posterior a nota sumativa, acreditadora da avaliação e influi fortemente na ação avaliativa do Docente. Esta postura se vê refletida na coleta de informação asistemática, a carência de instrumentos e critérios concretos.*

**Palavras chave:** *Práticas Avaliativas, Avaliação, Métodos de avaliação, Avaliação em Educação Física.*

## Introducción

La educación es un derecho fundamental que tienen los seres humanos, con este derecho buscamos que la vida en sociedad sea útil, dicho proceso nos permite ser sometidos a orientaciones que luego serán evaluadas y perfeccionadas a lo largo de nuestras vidas.

En este artículo se pretende guiar o dar claridad aquellos docentes que tienen como objetivo cambiar sus procesos evaluativos esperando lograr resultados diferentes, la investigación fue realizada desde el área de educación física pero que es adaptable a cualquier otra área si así se necesitará ,dado el caso lo más importante es centrarnos en que existe un proceso final en cada área que nos coloca a todos los docentes en un punto de encuentro y es la evaluación ,con ella buscamos desafiar el conocimiento e ir más allá de bueno, malo, regular, deficiencias o unas bases numéricas, con ella pretendemos realizar transformaciones que nos orienten hacia el mejoramiento de nuestras prácticas pedagógicas con el fin de salir de nuestra zona de confort y reacondicionar el conocimiento teniendo como fin la transformación educativa y con ella la social y de relaciones interpersonales.

Según la ley general de educación 115 de 1994 de Colombia, en este sentido la Educación Física se convierte en una de las áreas fundamentales del currículo (art. 23) y a su vez, origina uno de los fines de la educación (art. 14) que promueve la práctica deportiva, el aprovechamiento del tiempo libre y el deporte formativo, de igual forma se concibe como un proceso de formación personal y social según los lineamientos curriculares del área de Educación Física (LDEF, 1994) con lo cual se busca que toda persona debe ser formada dentro de unos principios, fundamentados en la adquisición de conocimientos y en la interacción entre el saber disciplinar, el contexto sociocultural y el sujeto (LDEF, 1994. p. 5) en pro del desarrollo de habilidades y de valores, que producen cambios en el ser.

En este sentido, la enseñanza de la educación física se alinea con lo que afirma Cooperan (1984) Sobre la educación la cual es concebida por la exigencia de la sociedad;

*“(...) con el propósito de formar a un individuo de acuerdo con su ideal del “hombre en sí” (...)”* en otras palabras en formar un hombre ideal.

Según, (MEN, LC p.15) La educación física se ha propuesto a contribuir en la formación integral del ser humano, basado en la educación del movimiento, las capacidades psicomotrices, la salud, la formación en valores y la formación de hábitos de ejercicio e higiene, el aprendizaje de prácticas deportivas y recreativas, así como el uso del tiempo libre.

En cierta manera, la evaluación en el área de EF, ha sido punto de discusión al momento de efectuar, ¿Qué tan objetiva puede ser?;

*“La evaluación se puede entender de diversas maneras, dependiendo de las necesidades, propósitos u objetivos de la institución educativa, tales como: el control y la medición, el enjuiciamiento de la validez del objetivo, la rendición de cuentas, por citar algunos propósitos. Desde esta perspectiva se puede determinar en qué situaciones educativas es pertinente realizar una valoración, una medición o la combinación de ambas concepciones” (Mora V., Ana Isabel; Herrera P., María Eugenia. 1998).*

En el caso del Municipal de Sincelejo, se presenta una particularidad en torno a los espacios para la práctica de la EF, lo cual trae como consecuencias dificultades para efectuar los procesos de evaluación y el apoyo por parte de instancias de orden Municipal, Departamental y Nacional, es insuficiente, ya que existe el imaginario social que es un área de poca importancia, esto lleva a una verdadera transformación en el quehacer pedagógico de los docentes de educación Física de Sincelejo.

Con este estudio se pretende comprender ¿cómo se conciben las prácticas evaluativas de los docentes de EF? y a su vez poder determinar qué tipos de instrumentos evaluativos utiliza en su quehacer pedagógico. Cuáles son los instrumentos evaluativos más utilizados por los docentes de EF y si estos conciben el aprendizaje como un producto capaz de

determinar si el conjunto de conocimientos adquiridos durante la práctica alcanza los objetivos establecidos para tal fin.

La práctica pedagógica requiere de procesos de evaluación continuos para el ejercicio permanente de su labor, siendo esta una de las acciones más complejas dentro de la labor docente, en ella se evidencia los alcances de los estudiantes y el impacto que ha dejado los procesos educativos, en sus metodologías y los contenidos desarrollados. (García Cabrero, 2008).

Estos resultados pueden ayudar a la retroalimentación y mejoramiento del aprendizaje en la EF. Así mismo, los procesos evaluativos son importantes para generar investigación en las prácticas evaluativas de los docentes de EF, con dedicación e interés preocupados por enseñar (Hernández Álvarez et al, 2004)

Atendiendo lo anterior, esta investigación se convierte en una oportunidad de analizar críticamente, los procesos evaluativos en la Educación Física, si son acordes frente a los procesos de formación integral del estudiante, o si es dirigida al cumplimiento de tareas asignadas, dejando aislada la reflexión dentro del proceso evaluativo.

Igualmente, nos permite ver dentro del proceso, si las estrategias, técnicas y actividades utilizadas, son elementos determinantes para que los contenidos y metodologías aplicadas en la enseñanza acerquen a la realidad del proceso de aprendizaje en la Educación Física, por ende toda evaluación proporciona una información que debe ser interpretada de forma pertinente y eficaz, que trascienda adecuadamente en la toma de las decisiones de las necesidades de los estudiantes (Condemarín 2000).

Con la realización de la siguiente propuesta investigativa, se busca comprender las prácticas de evaluación de los docentes de las diferentes Instituciones oficiales del Municipio de Sincelejo, específicamente y a conveniencia en el núcleo n° 1, que serán objetos de estudio, de igual forma se busca que los estudiantes de estos planteles educativos mejoren sus aprendizajes a través de métodos evaluativos más formativos y objetivos, que la muestra tomada para la ejecución de esta propuesta, repercuta en los

demás Instituciones del Municipio de Sincelejo y que sea objeto de ponencias hacia otros departamentos, cumpliendo con los estándares académicos dentro del marco educativo nacional, atendiendo al decreto 1290 expedido por el Ministerio de Educación Nacional donde la evaluación no se debe asumir como un instrumento de verificación, sino como un proceso permanente de valoración que se debe fundamentar en postulados pedagógicos y de investigación, lo cual obliga al docente, a contribuir en la identificación desde la práctica, de los aciertos y dificultades de los procesos de evaluación.

### **Fundamentación teórica**

La evaluación constituye uno de los procesos más utilizados de los docentes ya que a través de él se puede medir de una manera u otra la calidad del proceso de aprendizaje, de esta misma forma se considera uno de los temas más complejos del sistema educativo debido a que requiere de una permanente reflexión y discusión que abre debate esto en busca del mejoramiento de la misma.

Lo anterior se debe a que el sueño de todo docente es evaluar de tal forma que tenga en cuenta los conocimientos y la parte emocional del estudiante logrando una evaluación idónea. Por esta razón es casi imprescindible establecer claridad en que en la evaluación se establecen distintas posturas teóricas en las cuales se plantean diversas discusiones que tienen a generar dudas en el profesorado y cada cual genera su proceso desde la aproximación

En este proceso evaluativo contamos con distintos autores tales como Lafourcade, W.j. Popham, García Ramos Fernández comprensiva que establece de tan complejo proceso.

Ronald c. Doll, Rodríguez, Ander Egg, Vidales Delgado autores que han visto la evaluación desde diferentes perspectivas y han hecho grandes aportes para el mejoramiento de las prácticas educativas. En esta investigación su fundamentación es relacionada desde Concepto de evaluación en el ámbito educativo, La evaluación en el



proceso de enseñanza-aprendizaje, Prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes en mejora de la calidad de aprendizaje y La evaluación en educación física.

Si algo siempre saldrá a relucir es que la práctica docente te enseña tu propio modelo y forma de evaluar llevándote casi a construir tu propio sistema evaluativo y un concepto de evaluación que, aunque parecido totalmente diferente al de los autores e incluso al del resto del profesorado.

Es decir que analizando un poco se podría decir que hemos encontrado la razón de por qué cada docente tiene un punto de vista diferente sobre evaluar y esto se debe a que cada aula es una realidad y un conjunto de necesidades diferente y que hace necesario su propio proceso, de ahí que un mismo docente cree conflictos y confusiones sobre el concepto evaluativo y de su proceso porque la realidad de un aula puede ser totalmente diferente a la de otra y posiblemente el proceso que ayudo a una no sea el mismo que requiere la otra creando confusiones de cuál sería la mejor forma de evaluar o la manera idónea de construir un proceso evaluativo acorde al sistema educativo teniendo en cuenta factores de interés institucional y social.

Ahora si concebimos el aprendizaje como un proceso en el que hay progresos dificultades e incluso retrocesos podremos también manejar la lógica que la enseñanza es un proceso de ayuda en el que construimos bases sólidas del conocimiento. Aunque la enseñanza el aprendizaje y la evaluación pareciere que son procesos diferentes guardan muchas relaciones directas ya que cuando medimos los conocimientos y cuando evaluamos los aprendizajes que han obtenidos los alumnos ahí mismo estamos evaluando se quiera o no la enseñanza, por esta razón no se debe separar estos procesos siendo uno el soporte del otro.

Evaluar no es algo ajeno al proceso educativo ni algo que el profesorado hace por mecanización ni sin sentido y mucho menos algo circunstancial o por políticas institucionales. Por el contrario, es una práctica importante que consta de un proceso complejo y a veces hasta confrontativo ya que exige parámetros no acordes con tu manera de comprender o de visionar la realidad existente. (Vidales Delgado, 2005)

Otros autores de los cuales podemos resaltar sus aportes y que han sido de gran provecho en esta investigación se relacionan con:

*"La etapa del proceso educativo que tiene como finalidad comprobar, de manera sistemática, en qué medida se han logrado los objetivos propuestos con antelación. Entendiendo a la educación como un proceso sistemático, destinado a lograr cambios duraderos y positivos en la conducta de los sujetos, integrados a la misma, en base a objetivos definidos en forma concreta, precisa, social e individualmente aceptables."*

Entre ellos B. Macario que nos corrobora que la *"Evaluación es el acto que consiste en emitir un juicio de valor, a partir de un conjunto de informaciones sobre la evolución o los resultados de un alumno, con el fin de tomar una decisión."*

A Pila Teleña que nos dice que

*"La evaluación es una operación sistemática, integrada en la actividad educativa con el objetivo de conseguir su mejoramiento continuo, mediante el conocimiento lo más exacto posible del alumno en todos los aspectos de su personalidad, aportando una información ajustada sobre el proceso mismo y sobre todos los factores personales y ambientales que en ésta inciden. Señala en qué medida el proceso educativo logra sus objetivos fundamentales y confronta los fijados con los realmente alcanzados."*

Stenhouse (1984) que muestra La evaluación como el medio menos indicado para mostrar el poder del profesor ante el alumno y el medio menos apropiado para controlar las conductas de los alumnos. Hacerlo es síntoma de debilidad y de cobardía, mostrándose fuerte con el débil, además de que pervierte y distorsiona el significado de la evaluación Shmieder, (1966); Stocker, (1964); Titone, (1966) para el que La evaluación deberá servir entonces, para reorientar y planificar la práctica educativa.

Conocer lo que ocurre en el aula a partir de los procesos pedagógicos empleados y su incidencia en el aprendizaje del alumno, reorientando cuantas veces fuere necesario los procesos durante su desarrollo, es una de las funciones más importantes de la evaluación.

Hoffman, 1999 quien nos aclara que “Dar una nota es evaluar, hacer una prueba es evaluar, el registro de las notas se denomina evaluación. Al mismo tiempo varios significados son atribuidos al término: análisis de desempeño, valoración de resultados, medida de capacidad, apreciación del “todo” del alumno”

Apoyándonos en los distintos autores podemos llegar a la conclusión que la evaluación, es un proceso continuo, en él se detalla a cada estudiante de forma diferente valorando todos los aspectos de este individuo en la superación de metas propuestas y que ayuda a la constante transformación de la enseñanza, logrando así evolucionar en un mundo complejo lleno de parámetros y limitantes que tal vez no le dejen ver que existen procesos superiores q son imposibles de cuantificar y que nos llevan a la constante reflexión de si lo estamos haciendo bien o es necesario cambiar las metodologías o hacer transformaciones en el proceso orientador de los contenidos que valora todos los aspectos del proceso de aprendizaje de un alumno.

### **Estrategias metodológicas**

Esta investigación se abordó desde el paradigma cualitativo, la cual permite el abordaje de objetos de estudio, en contextos específicos. Con base en las indagaciones realizadas a través de entrevistas a los actores participantes en la situación problemática expuesta, se extractaron insumos que de una u otra forma que respondieron a los objetivos de la investigación y aportaron a la comprensión de la misma.

Esta investigación fue de tipo descriptivo. La investigación descriptiva, como indica su nombre, describe las características de los objetos, personas, grupos, organizaciones y entornos. En términos más sencillos, la investigación descriptiva trata de “pintar un cuadro” respondiendo a las preguntas: quien, que, cuándo, dónde, porque y cómo. (Alonso, 2019).

Este tipo de investigación involucra la recolección de datos que describen eventos o fenómenos, con lo que se logró la caracterización de las categorías de estudio, es decir, la gestión de calidad y la formalización de procesos. Hualpa, Saltos, Jiménez, et al. (2017).

Novillo, Palomeque, Espinosa, Ramón, Sarmiento y Solís (2017) aseveran que la investigación descriptiva permite que el investigador pueda describir las características y funciones de una población. Este tipo de investigación se caracteriza por ser formal y estructurada.

La población de estudio de la presente investigación, estuvo conformada por 5 docentes de educación física pertenecientes al núcleo 1 del municipio de Sincelejo.

Este se implementó con un Trabajo de Campo a través del contacto directo con el núcleo poblacional, constituido por 5 docentes de educación física del núcleo 1 del municipio de Sincelejo, departamento de Sucre-Colombia, sobre esta base, se tuvo un acceso al campo de acción, lo que permitió crear condiciones de acercamiento para realizar o desarrollar el proceso investigativo cuyo propósito se enmarcó en la comprensión de las prácticas evaluativas de los docentes de educación física del municipio de Las técnicas utilizadas fueron recolección de datos que son mecanismos e instrumentos que se utilizan para reunir y medir información de forma organizada y con un objetivo específico.

Permiten recopilar información de diferente tipo. Por este motivo, es importante conocer sus características y tener claros los objetivos para elegir aquellas que permitan recoger la información apropiada. Caro, (2019).

Sincelejo, en el periodo comprendido entre junio de 2019 y mayo de 2020.

Dicho proceso se materializó utilizando los siguientes insumos:

- ambientación en el contexto, lo que permitió escoger el lugar y los actores participantes, es decir, el conocimiento del ambiente físico y el contacto directo con ellos;

- búsqueda de participantes generadores de saberes, observación y conversación con actor; a ella se le entregó el consentimiento informado, documento que dio apertura como participante del proceso investigativo en desarrollo;
- determinación de la participación, se seleccionó al docente que orienta el área de Educación Física, con la cuales se acordó las formas y tiempo de participación; cuyo propósito principal fue la recolección de datos e información;
- escogencia y selección de preguntas acordes con el evento de estudio objeto de indagación; se realizaron preguntas que correspondían al tema de interés, para luego ser analizadas e interpretadas haciendo usos del software Atlas Ti.

Se hizo uso de la entrevista, dirigida a los docentes que orientan el área de docentes de educación física en el núcleo 1, según Briones (2000) la entrevista se utiliza como instrumento principal para la recolección de información, cuyas respuestas se obtienen del contacto con las personas que forman el grupo a ser estudiado

El proceso conversacional se hizo desde el direccionamiento de preguntas planteadas a los actores participantes o generadores de saberes, ampliando la naturaleza del tema objeto de estudio, para el proceso investigativo.

El objetivo fue tener acceso a la perspectiva del sujeto estudiado, por lo que este instrumento de recogida de información se elaboró de forma flexible, para poder adaptarlo a las distintas personalidades de los entrevistados, pudiéndose cambiar al pasar de un sujeto a otro. Concedió a los interrogados plena libertad de expresión, para situarlo en condiciones de destacar su propio punto de vista, categorías mentales y lenguaje. Antes de aplicar la entrevista estructurada, se solicitó la revisión a expertos externos, con el fin de determinar la validez y confiabilidad de las preguntas formuladas en el instrumento, sus participaciones permitieron un juicio valorativo idóneo.

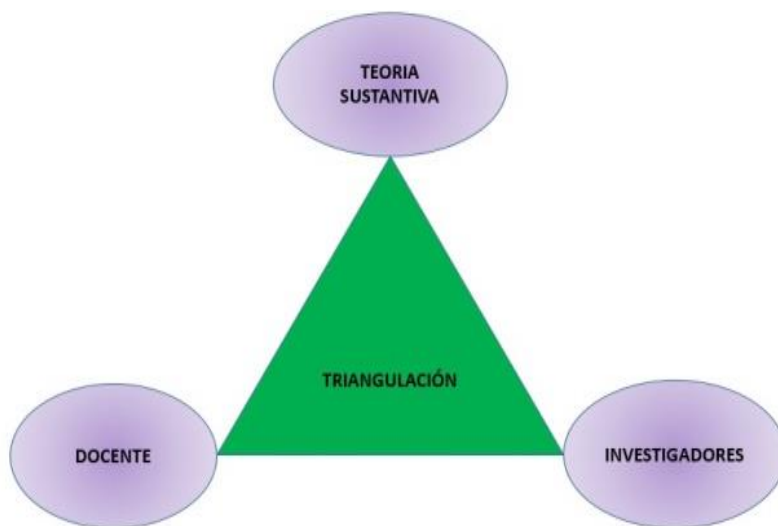
Una vez aplicadas las entrevistas se procedió al proceso de transcripción, este se realizó teniendo en cuenta las preguntas validadas y aceptadas por dichos expertos.

Se aplicó una prueba piloto que permitió constatar que las preguntas redactadas, sí respondían y se enmarcaban dentro del contexto de la problemática del sistema educativo

colombiano y la educación, aspecto significativo, que permitió conocer que la entrevista sí medía aquello para lo cual fue diseñada. Este pilotaje articuló la participación de actores externos en pos de dar reflexiones sobre la visualización del instrumento. La confiabilidad se determinó a partir del hecho que cualquier otra persona interesada en replicar la investigación o en aplicarla, al hacerlo pudiera obtener resultados similares, demostrando la pertinencia de las preguntas que conforman el cuerpo del instrumento.

En este sentido, en la presente investigación, se utilizó la triangulación en los instrumentos que se utilizaron para la recolección de la información. Es importante resaltar que las metodologías cualitativas aseguran la validez y fiabilidad a través de la triangulación que, según Fromm y Ramos (2009, p.103) se define como:

*Un conjunto de procedimientos o técnicas que se utilizan para dar credibilidad a la información producida; estas técnicas permiten el contraste entre los distintos datos, significados, teorías, métodos y técnicas para establecer las similitudes y diferencias que surgen del contraste, estos procedimientos enriquecen los hallazgos de cualquier investigación.*



A continuación, se muestran las preguntas que dan paso al discurso por parte de los actores generadores de saberes, es decir, unidad social objeto de estudio o sujetos participantes en esta investigación:

- ¿Para usted que significa evaluar?
- ¿Cómo debe ser la evaluación en Educación Física?
- ¿Cuáles son los propósitos fundamentales de la evaluación que usted práctica?
- ¿Qué aspectos y tipos de aprendizajes evalúa en los estudiantes?
- ¿Cuáles herramientas y procedimientos utiliza para la evaluación en Educación Física? ¿Qué forma de registro utiliza?
- ¿Cuáles son los criterios de evaluación que utiliza y quien los propone?
- ¿Con quién discute la evaluación? (estudiantes, docentes, otros) ¿Cómo socializa el proceso evaluativo con sus estudiantes, qué tipo de reflexión o dialogo existe?
- ¿Cómo asumen sus estudiantes la evaluación?
- ¿Cada cuánto evalúa y cuáles son los momentos que considera propicios o claves para la evaluación?
- ¿Las políticas y normas existentes sobre evaluación han incidido en su forma de evaluar?
- ¿Han cambiado y/o evolucionado sus prácticas evaluativas durante su práctica docente? ¿Cómo? y ¿Puede dar cuenta de ello a través de un ejemplo?
- ¿Qué aspectos o factores le dificultan al momento de realizar el proceso evaluativo?
- ¿Cuál ha sido su mejor experiencia o práctica en evaluación? Descríbala

Para llevar a cabo todo el proceso de recolección de información se hizo necesario utilizar algunas estrategias, en aras al cumplimiento del fin, cual fue identificar las prácticas evaluativas de los docentes de Educación Física y como es su proceso de aplicación.

## Resultados

En esta investigación después de realizar el pilotaje, a través de una entrevista a los 5 docentes de Educación Física de las Instituciones oficiales del núcleo n°1 del Municipio de Sincelejo, se arrojan los siguientes resultados:

Docentes	EDADES
D1	44 AÑOS

D2	62 AÑOS
D3	50 AÑOS
D4	45 AÑOS
D5	62 AÑOS

En este sentido los docentes entrevistados están en un promedio de edad entre los 44 y 62 años de edad, esto nos indica una tendencia muy marcada en métodos tradicionales, por ende sus prácticas evaluativas marcan una fuerte respuesta a la evaluación sumativa, bajo la observación directa.

DOCENTE	P1	P2
D1	Medir el conocimiento a lo que se ha enseñado	Integral y permanente
D2	Es un proceso para determinar si estamos haciendo las cosas bien y si el aprendizaje es correcto	La Educación Física hoy día es teórica practica y usando los métodos didácticos de la pedagogía
D3	Es el método que me permite verificar el nivel de avance en que se encuentra una persona y nos permite medir los niveles de conocimiento individual o grupal	Debe ser integral y social con fundamentos prácticos y teóricos
D4	Evaluar es asignar un valor a un determinado tema teniendo en cuenta varios objetivos que deben estar previamente determinados y claros	La evaluación debe ser <b>integral</b> , donde se evalúan todos los aspectos del estudiante y se tengan en cuenta su desarrollo en la sociedad
D5	Evaluar es medir, conocer, valorar conocimientos y actitudes	Debe ser integral para trabajar habilidades motrices básicas y la personalidad



## Creación propia (2020).

En esta grafica me indica que la mayoría de los docentes en la P1, tienen una percepción, que evaluar es medir el conocimiento y un mínimo que relaciona la evaluación con asignarle un valor al aprendizaje.

En la P2, encontramos un número considerable de similitud es los criterios, lo cual marca la tendencia a analizar que la evaluación debe ser integral en los procesos de enseñanza y que debe buscar un equilibrio entre el saber, el saber hacer y el ser, entre lo Praxiológico, cognitivo y actitudinal.

## Referencias Bibliográficas

- Alonso, M. (2019). Investigación de Mercados: Manual universitario. Tomado de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=YuuODwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA35&dq=investigaci%C3%B3n+descriptiva&ots=kYoEpKLElr&sig=HnSKpq0FBGjXJ3EBv-7ErKyl\\_dA#v=onepage&q=investigaci%C3%B3n%20descriptiva&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=YuuODwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA35&dq=investigaci%C3%B3n+descriptiva&ots=kYoEpKLElr&sig=HnSKpq0FBGjXJ3EBv-7ErKyl_dA#v=onepage&q=investigaci%C3%B3n%20descriptiva&f=false)
- Álvarez Méndez, J.M. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Morata: Editorial de libros.
- Alzás, T. y Casa, L. (2017). La evolución del concepto de triangulación en la investigación social. Tomado de <https://editora.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/95>
- Barrios, C. (2018). Compositores y solistas: una investigación cualitativa sobre la creación y la libertad interpretativa en el repertorio contemporáneo para clarinete. Tomado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=151382>
- Briones, G. (2000). La Investigación de la Comunidad. Tomo III. Bogotá: Talleres de Tercer Mundo Editores.
- Briones, G. (2000). La Investigación en el Aula y en la Escuela. Tomo II. Bogotá: Talleres de Tercer Mundo Editores.

- Briones, G. (2000). La Investigación Social y Educativa. Tomo I. Bogotá: Talleres de Tercer Mundo Editores.
- Cerrón, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. Tomado de <http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/510/381>
- Espinel Barceló, P. A. (2017). Evaluación formativa y compartida y modelo competencial en Secundaria: estudios de caso en la materia de Educación Física.
- Flores, J. G., Gómez, G. R., & Jiménez, E. G. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.
- Foglia Ortegata, G. E. (2014). Evaluación en educación física: concepciones y prácticas docentes. Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación, 5(2), 99-117.
- From, B. y Ramos, L. (2007). Using Multivariate Statistics, Fifth Edition. Boston: Pearson Education, Inc. / Allyn and Bacon, ISBN 978-0-205-45938-4
- Guerra, J. (2016). Fuente histórica, líneas de investigación y abordajes metodológicos para la construcción disciplinar. Tomado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=61430>
- Guío Gutiérrez, F. (2012). Concepciones y prácticas evaluativas de los docentes de educación física en colegios distritales de la localidad de Usaquen (Master's thesis, Universidad de La Sabana).
- Gutiérrez, C. J. L., Girela, D. L., Rodríguez, L. R., & Ortega, F. Z. (2010). Evaluación de los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje optimizando la intervención didáctica en la Educación Física. Revista Iberoamericana de Educación, 53(2), 6.
- Gutiérrez, M. V., Suárez, L. C. H., & Duarte, L. I. M. (2015). Evaluación del aprendizaje en educación física: relación entre las prácticas evaluativas de los docentes y enfoques de aprendizaje. Praxis Pedagógica, 15(16), 53-74.
- Hernández Álvarez, J. L. (2004). La evaluación en educación física, investigación y práctica en el ámbito escolar. Barcelona: Grao.

- Hernández Nodarse, M., & Mola Canter, M. (2016). Prácticas evaluativas del aprendizaje en la Universidad Deportiva del Sur de Venezuela. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(2), 4-15.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2003) *Metodología de la Investigación*. (4ª ed.) México: Mc Graw-Hill, Interamericana Editores S.A.
- Hualpa, A. Saltos, J. Jiménez, W. et al. (2017). La gestión de calidad y la formalización de procesos de educación superior: un estudio descriptivo de corte transaccional en unidades de titulación de la provincia de Tungurahua. Tomado de <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/964>
- Llamas, A. (2017). Otras dimensiones en investigación. Tomado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6555632>
- Muñoz, F., Ortiz, D., Serrano, M. y Villarroel, J. (2017). La entrevista como técnica de diagnóstico y focalización para el acompañamiento a estudiantes de programas de acceso inclusivo en la Universidad Católica de Temuco. Tomado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1684>
- Novillo, E; Palomeque, M; Espinosa, M, Ramón, D; Sarmiento, C. y Solís, M. (2017). *Investigación de Mercado*. Grupo COMPAS, Guayaquil, Ecuador. Tomado de <http://142.93.18.15:8080/jspui/handle/123456789/85>
- Pagés, N. (2017). Abordaje cualitativo y cuantitativo de la adherencia a los Tratamientos farmacológicos. Tomado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=122413>



**Lic. Darly Luz Vargas Núñez**

**[darlyvargas17@gmail.com](mailto:darlyvargas17@gmail.com)**

Licenciada en Teología, Trabajadora Social, Especialista en Procesos Familiares y Comunitarios, Maestrando de la VIII Cohorte de la Maestría en Educación – SUE CARIBE. Docente de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8240-4556>

### Cómo citar este texto:

Vargas Núñez DL, (2021). Representaciones Sociales sobre Educación para la Sexualidad en la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo. No. Especial, Vol II. Abril-Mayo 2021. Pp. 285-293. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/rev/reea>

**Recibido: 7 de enero 2021.**

**Aceptado: 15 de marzo de 2021.**

**Publicado: mayo de 2021.**

### Indexada y catalogado por:



**Título:** Representaciones Sociales sobre Educación para la Sexualidad en la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo.

**Resumen:** El objetivo de la investigación fue analizar las representaciones sociales sobre educación para la sexualidad que tienen los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo. Se trabajó desde el análisis cualitativo y análisis a profundidad desde lo planteado en las fases del estudio de casos propuesta para la investigación por Shaw (1999); a través de la encuesta y la entrevista a profundidad buscando la validación de los discursos emitidos interactuando verdades objetivas y subjetivas que dan realidad a la situación que atraviesa el participante y se obtuvo un panorama extenso de los sujetos de investigación.

**Palabras clave:** *Representaciones sociales, Educación para la sexualidad, Potencialidades, Transformación, Política Nacional de salud sexual y reproductiva, Estudio Cualitativo.*

**Title:** SOCIAL REPRESENTATIONS ON EDUCATION FOR SEXUALITY IN THE INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR DE SINCELEJO.

**Summary:** The objective of the investigation was to analyze the social representations on education for sexuality that the sixth grade students of the Higher Normal Educational Institution of Sincelejo have. We worked from the qualitative analysis and in-depth analysis from what was proposed in the phases of the case study proposed for the investigation by Shaw (1999); Through the survey and the in-depth interview, seeking the validation of the discourses broadcast, interacting objective and subjective truths that give reality to the situation that the participant is going through, and an extensive panorama of the research subjects was obtained.

**Key words:** *Social representations, Education for sexuality, Potentialities, Transformation, National Policy on sexual and reproductive health, Qualitative Study.*

**Título:** *Representações Sociais sobre Educação para a Sexualidade na Instituição Educativa Normal Superior do Sincelejo.*

**Resumo:** *O objetivo da investigação foi analisar as representações sociais sobre educação para a sexualidade que têm os estudantes do sexto grau da Instituição Educativa Normal Superior do Sincelejo. trabalhou-se da análise qualitativa e análise a profundidade do exposto nas fases do estudo de casos proposta para a investigação pelo Shaw (1999); através da pesquisa e a entrevista a profundidade procurando a validação dos discursos emitidos interactuando verdades objetivas e subjetivas que dão realidade à situação que atravessa o participante e se obteve um panorama extenso dos sujeitos de investigação.*

**Palavras chave:** *Representações sociais, Educação para a sexualidade, Potencialidades, Transformación, Política Nacional de saúde sexual e reprodutiva, Estudo Qualitativo.*

## Introducción

El fracaso en relación con la educación para la sexualidad es una problemática que no solo afecta a las instituciones de educación básica, secundaria y superior en Colombia y el resto de los países de Latinoamérica; sino también, a los países europeos y esto se debe a problemas estructurales de la formación que se imparte a los adolescentes la cual no logra dar respuesta a los problemas que les aqueja a los mismos entre ellos, embarazos no deseados, enfermedades de transmisión sexual, abortos provocados entre otras, sino que por el contrario, los aumenta a nivel tanto internacional como nacional y local. Además, el enfoque dado a esta formación está más relacionado con el tema genital y no con los valores morales, los sentimientos y emociones que suscita la sexualidad.

La mayoría de los estudios sobre la sexualidad adolescente se han concentrado en establecer niveles y patrones de actividad sexual, uso de métodos anticonceptivos y embarazos, y han desestimado la importancia que tienen los factores psicológicos que subyacen a estas acciones y la trascendencia que tienen para el desarrollo de las tareas propias de la adolescencia (Vargas; Henao & González, p.51)

Asimismo, y teniendo en cuenta los aspectos normativos de la educación para la sexualidad, el Decreto Reglamentario 1860 de agosto 3 de 1994, establece en el artículo 36 que: "la enseñanza prevista en el artículo 14, se cumplirá bajo la modalidad de proyectos pedagógicos.

La intensidad horaria y la duración de los proyectos se definirán en el respectivo plan de estudios". Sin embargo, lo anterior es una situación que, desde lo soportado en las cifras mencionadas en párrafos anteriores, evidencia que no se han adoptado los mecanismos adecuados para trabajar y contribuir a la solución de manera pertinente de estas problemáticas relacionadas con la educación para la sexualidad en los niños, jóvenes y adolescentes.

Si bien, el señalamiento anterior puede representar una causa fundamental de los embarazos prematuros y el aumento de ETS/ITS, VIH-SIDA y sus consecuencias inherentes, por lo tanto, sumergirse en ese proceso de madurez emocional, cognitivo y social a través de las representaciones sociales, permite tener un mayor acercamiento de

esta problemática que es un factor común no solo en las instituciones educativas de toda Colombia u otros contextos educativos internacionales sino también y específicamente, en la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo donde la situación en relación a la educación para la sexualidad se torna cada vez más preocupante por las siguientes razones:

En primera instancia, los estudiantes de esta institución han desarrollado una actitud irresponsable que se evidencia en sus comportamientos sexuales donde no reflejan un cuidado sano de su cuerpo; todo lo cual es producto de una vida sexual activa sin control que en cierta medida los ha llevado a situaciones de embarazos e ITS/ETS.

La realidad se torna más preocupante, cuando los adolescentes aun siendo conscientes de los riesgos que se tiene el afrontar una vida sexual activa sin ningún grado de responsabilidad específico, tienden a dejarse a adentrarse cada vez más hasta que se ven absorbidos por alguna de las variadas consecuencias.

Si bien, estas incidencias los obligan a abandonar sus estudios académicos por temor a señalamientos y estigmatizaciones sociales, permitiéndoles también adentrarse a decisiones apresuradas o medidas riesgosas como abortos en centros clandestinos donde las posibilidades de morir por la falta de expertos calificados e instrumentaciones inadecuadas son altas.

En este sentido, este estudio resulta de gran impacto para la comunidad educativa de la Institución mencionada anteriormente porque aborda las representaciones sociales frente a la sexualidad que tienen no solo los estudiantes del grado sexto sino también sus padres de familia, docentes y directivos como población participante de este estudio; resaltándose así, las formas de pensar y construir las mismas.

Lo que se convierte en elementos de carácter simbólico que le dan sentido a las realidades sociales que experimentan y les rodea en relación con lo sexual y las prácticas sexuales. Además de reflexionar en torno al rol que deben asumir todos (familia y escuela) frente a la formación pertinente de la sexualidad. Lo anterior, con el fin de aportar desde los resultados arrojados por esta investigación, a la solución de problemas cruciales que atraviesan los jóvenes y poder favorecer la madurez en los procesos psicosociales que atraviesa nuestra población objeto de estudio.

En definitiva, este estudio es de gran importancia porque favorece no solo la comprensión y reflexión en torno a la educación sobre sexualidad y el papel que cumplen las instituciones educativas frente a la misma, sino que además, contribuye a solución de las problemáticas que vivencian los jóvenes en lo referente a este tema; y la forma de hacerlo y evidenciarlo, es mediante el cumplimiento del tercer objetivo específico de este estudio que consiste en el diseño de una propuesta pedagógica para fomentar la educación para la sexualidad en los estudiantes del grado sexto, sus docentes, directivos y padres de familia de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo.

## **METODOLOGIA**

Según lo manifestado en Ángel (2011, pp. 10 - 11), cuando una investigación es considera cuantitativas o cualitativas es porque obedece o hace referencia al tipo de herramientas utilizadas en el proceso de recolección de datos, a la forma de organizarlos y al tipo de análisis que se realiza.

En ese sentido, atendiendo el propósito de este trabajo investigativo, en el que se develo aquellas representaciones sociales que presenta la comunidad Educativa IENSS con relación a la educación para la sexualidad, privilegio un diseño investigativo de naturaleza cualitativa, de modo que, pudo proporcionar profundidad a los datos, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas desde un punto de vista "fresco, natural, flexible y holístico" del tema investigativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 21).

De acuerdo a lo anterior, agregan Rodríguez, Gil y García (1996, p. 10) que, *“los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar , los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicada”*, de ese modo, es necesaria la utilización y recogida de una variedad de técnicas e instrumentos como entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos, entre otros (Rodríguez et al, 1996).



Es por ello que se trabajó desde el análisis cualitativo y análisis a profundidad desde lo planteado en las fases del estudio de casos propuesta para la investigación por Shaw (1999); a través de la encuesta y la entrevista a profundidad buscando la validación de los discursos emitidos interactuando verdades objetivas y subjetivas que dan realidad a la situación que atraviesa el participante y se obtuvo un panorama extenso de los sujetos de investigación.

Las técnicas e instrumento, que se privilegiarán para efectos del desarrollo de cada uno de los objetivos que sustentarán el propósito fundamental de este trabajo investigativo, estarán relacionadas con observación directa, diarios de campo, entrevistas, y encuestas a profundidad.

El trabajo de campo se implementó a través del contacto que la investigadora realizó de manera directa con la población objeto de estudio constituida por los diversos estamentos que representan la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo; sobre esta base se tendrá un acceso al campo de acción, lo que permitirá crear condiciones de acercamiento para el proceso investigativo.

Dicho proceso se materializará utilizando los siguientes insumos:

- ambientación en el contexto, lo que permitirá escoger el lugar y la población objeto de estudio, es decir, el conocimiento del ambiente físico y el contacto directo con los participantes;
- búsqueda de informantes, observación y conversaciones con la muestra seleccionada; a ella se le entregará el consentimiento informado, documento que le da apertura como participantes del proceso investigativo en desarrollo. Este consentimiento se le hará entrega a padres de familia, docentes, estudiantes y directivos docentes de la institución a la que pertenece la unidad de estudio (Hurtado de Barrera, 2004, p. 48);
- determinación de la participación, se seleccionan el grupo focalizado y las respectivas actividades con la cuales se participará, formas y tiempo de participación; cuyo propósito principal es la recolección de datos e información;
- escogencia y selección de preguntas tipo encuesta, acordes con el evento de estudio objeto de indagación; se harán indagaciones con preguntas que correspondan al tema de interés, para luego ser analizadas e interpretadas.

La observación directa, por su parte, es una técnica para la recogida de datos según sobre comportamiento no verbal (Aranda & Araujo 2009. pp. 3- 4), mencionan los autores que esta técnica se aproxima a la realidad social observándola de modo directo, en toda su complejidad, asimismo, se describe en el momento favorable es que, se puede implementar independientemente de que las personas estén dispuestas o cooperar o no. De acuerdo a estas determinaciones, los procesos de observación estarán inherentes en todas las fases investigativas.

Los procesos de observación directa, pueden ser registrados escrituralmente a través de los diarios de campo. Estos, según Alzate, Puertas y Morales (2008, p. 1), evidencia aquello que se aprende y de lo que queda pendiente por aprender, proveniente de la práctica, de la cotidianidad, del contacto con el entorno y de la confluencia de estas.

Por otra parte, la Entrevista Abierta No Estructurada según Briones (2000) la encuesta social se utiliza como instrumento principal para la recolección de información, cuyas respuestas se obtienen de las entrevistas con las personas que forman el grupo a ser estudiado. Agrega que en la entrevista abierta o no estructurada se utiliza una guía de preguntas que direccionan el proceso conversacional desde temas de indagación que la persona encargada de la entrevista plantea al entrevistado para que este responda en forma abierta, sin mayores restricciones ampliando la naturaleza del tema objeto de estudio, en este caso la temática está encaminada a la resiliencia.

Tamayo (2007) manifiesta que la entrevista al igual que la observación es de uso bastante común en la investigación, ya que en la investigación de campo buena parte de los datos obtenidos se logran por entrevistas. Estas constituyen la relación directa entre el investigador y su objeto de estudio a través de individuos o grupos con el fin de obtener testimonios orales.

Por su parte Cerda (2002, p. 275) argumenta que una de las grandes ventajas de la entrevista es sin lugar a dudas su condición de oral y verbal, ya que la comunicación directa, cara a cara, posibilita comprobar la información suministrada, controlar la validez de la respuesta y ayudar al entrevistado a resolver problemas relacionados con la respuesta. Por otra parte, la información que el investigador obtiene a través de la observación o de la entrevista, es superior que cuando se limita a la lectura de una

respuesta escrita. A través de ella se pueden captar los gestos, las reacciones, los tonos de voz, y los énfasis que nos aportan una importante información sobre el tema y las personas entrevistadas.

Finalmente se puede afirmar que la entrevista es una herramienta y una técnica flexible, capaz de adaptarse a cualquier condición, situación o personas, ya que ello posibilita aclarar preguntas, orientar la investigación y resolver las dificultades que puede encontrar la persona entrevistada.

Al respecto Kerlinger (1988) señala que la entrevista es una situación interpersonal persona entrevistada, preguntas diseñadas para obtener respuestas pertinentes al problema que se investiga.

De igual forma este proceso busca lograr obtener descripciones detalladas en torno al tema, conseguir la mayor cantidad de información en una relación directa con el entrevistado, así como también que ellos expresen sus maneras de ver, desde sus particulares perspectiva sus propias conductas, sus experiencias, sus relaciones con los otros y con el contexto en torno a ser resiliente. Todos estos aspectos resultan imperantes para la captación de significados.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS**

- Agudelo Arteaga, K. P. (2013). Desarrollo de la competencia «toma de decisiones» para la prevención de las ITS/VIH a través de un ambiente de aprendizaje mediado por las TIC (Master's thesis, Universidad de La Sabana). Colombia.
- Alvarado, Thimeos, J. (2015). Educación sexual preventiva en adolescentes. Contextos: Estudios de humanidades y ciencias sociales. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, España Iv datos. Editorial EOS, 284.

- Arango, Maya E.S. (2014). Representaciones sociales de la sexualidad en jóvenes adolescentes de 15 a 17 años, pertenecientes al INEM José Félix de Restrepo. (Tesis de maestría). Universidad de Manizales, Colombia.
- Caicedo, C. (2019). Representaciones sociales sobre derechos sexuales y derechos reproductivos en profesionales del área de la salud, adolescentes y jóvenes en un municipio del Valle del Cauca, priorizado en el conpes social 147 de 2012. (Tesis de maestría) Pontificia Universidad Javeriana Cali. Colombia.
- Cordero Pérez, M. I. (2018). Representaciones sociales de las y los adolescentes de Quilanga, frente al embarazo adolescente (Master's thesis). Universidad de Cuenca, Ecuador.
- Dorado Caballero, A. (2015). Construyendo la representación social de la diversidad afectivo-sexual. (Tesis doctoral) Universitat de Girona, España.
- Moscovici, S. (1979 [1961]). El psicoanálisis, su imagen y su público. Huemul S.A., Buenos Aires.
- Osorio Tabares, D. C. (2017). Representaciones Sociales de las Sexualidades Disidentes de Maestros y Maestras. (Tesis de maestría). Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia, Colombia.



**Lic. Odalys María Mejía Díaz**

**[odalismejia986@hotmail.com](mailto:odalismejia986@hotmail.com)**

Licenciada en Lengua Castellana y Comunicación. Docente de la Institución Educativa San José. Maestrando de la VIII Cohorte de la Maestría en Educación – SUECARIBE.

### Cómo citar este texto:

Mejía, O. y Jaraba, A. (2021). Estrategias didácticas multimodales en la comprensión lectora para estudiantes de básica primaria. No. Especial, Vol II. Abril-Mayo 2021. Pp. 311-320. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/rev/reea>

**Recibido: 14 de febrero 2021.**

**Aceptado: 1 de abril de 2021.**

**Publicado: mayo de 2021.**

### Indexada y catalogado por:



**Título:** Estrategias didácticas multimodales en la comprensión lectora para estudiantes de básica primaria

**Resumen:** En el presente artículo, se sintetizan los avances realizados en el marco de un proyecto de investigación enfocado en implementar estrategias didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria. En este orden de ideas, se planteó evaluar la incidencia de estrategias didácticas multimodales en dicha competencia. La muestra escogida fueron estudiantes del grado tercero (entre 7 y 9 años de edad), de la Institución Educativa San José de Sincelejo (30 estudiantes). La metodología utilizada responde a un enfoque mixto de investigación; en lo cuantitativo el diseño es de tipo cuasiexperimental, con grupo control. En lo cualitativo, el diseño es de tipo fenomenológico. Para ello, se utilizarán técnicas de recolección de datos pertinentes con el enfoque, como son: el pre- test, que permitirá diagnosticar a los estudiantes frente al proceso de comprensión lectora, punto de partida para la aplicación de la estrategia multimodal, a través de la incorporación de sonidos, ayudas visuales y animaciones que generen espacios dinámicos, entretenidos e interesantes para los niños y niñas. Así también se utilizarán la entrevista semiestructurada y la observación participante, como técnicas de recolección de datos de carácter hermenéutico. En este sentido, resulta importante resaltar lo expresado por Hampel (2002), sobre la importancia de que en el aula se incorporen recursos multimodales, dado que la combinación de modos de presentación de los textos, potencializa los significados del discurso, la escritura y la presentación visual. Se espera que las diferentes fases a implementar potencialicen diferentes aspectos relacionados con la comprensión lectora en los educandos.

**Palabras clave:** Comprensión lectora, estrategias multimodales, educación primaria.

**Summary:** In this article, the advances made within the framework of a research project focused on teaching strategies for the reading comprehension of elementary school students are synthesized. It highlights the objectives proposed by the researchers, as well as the developed methodology and, in particular, the methods, techniques, procedures and samples, without neglecting their pertinent theoretical foundation. In this order of ideas, it is proposed to evaluate the incidence of multimodal teaching strategies in reading comprehension in the third grade, in two Sincelejo institutions, through a mixed approach methodology, of a quasi-experimental type, on a population of XX student and one sample of y and, for this, pertinent data collection techniques will be used with the focus, such as, the pretest and posttest, the survey, the interview, observation, and for analysis, inferential statistics and triangulation.

**Key words:** Reading comprehension, multimodal strategies, primary education

## Introducción

El lenguaje es una de las capacidades que ha incidido en la evolución y desarrollo de la humanidad, no solo porque le ha permitido interpretar el mundo y transformarlo, sino que, gracias a él, se ha logrado crear un universo de significados, construir realidades, expresar sentimientos y establecer acuerdos para convivir en sociedad. Dentro de los procesos de lenguaje, la comprensión lectora constituye uno de los medios idóneos para que los individuos adquieran conocimientos y experiencias esenciales para aplicarlos a lo largo de su vida. Es, por tanto, la lectura y el proceso de comprensión lectora, una de las actividades más importantes en la vida escolar, puesto que se constituye en la base esencial hacia la apropiación del nuevo conocimiento.

En la actualidad existe un problema generalizado, no solo a nivel nacional, sino, en el ámbito internacional. En este sentido, al analizar los informes y resultados de las pruebas PISA (2012) se concluye que casi tres millones de alumnos, de 15 años, en los países de la OCDE tienen un rendimiento bajo en lectura. Los informes a nivel nacional tampoco son muy alentadores, aunque en general han venido mostrando una leve mejoría, en el año 2018 el ICFES publicó un informe de resultados nacionales en las pruebas Saber de tercer grado, específicamente en el área de lenguaje, mostrando que un 25% de los estudiantes se encuentran en nivel insuficiente y un 40% en nivel mínimo, en los establecimientos de Nivel Socioeconómico 1 (NSE1) y no existen diferencias significativas con los establecimientos de Nivel Socioeconómico 2 (NSE2), los cuales obtuvieron un 22% en insuficiente y 41% en nivel mínimo. Esta problemática no es ajena a las instituciones adscritas a la Entidad Territorial de Educación de Sincelejo, que, de acuerdo con el Informe ICFES 2018 de resultados agregados por Entidad Territorial, un 25% están en insuficiente y 39% en mínimo en los establecimientos NSE 1 y un 19% en insuficiente y 42% en mínimo en los establecimientos NSE 2.

En profundidad, se han venido evidenciado una serie de dificultades en los estudiantes del grado tercero de acuerdo con los criterios de evaluación utilizados, que se manifiestan en:

- Dificultades para identificar intenciones, propósitos y perspectivas de la situación comunicativa del texto.

- Poca comprensión del contenido de un texto a partir de su estructura y los procesos de lectura inferencial y crítica.
- Dificultades para reconocer la presencia de argumentos en un texto.
- Dificultades en la caracterización de roles y estados de los participantes en situaciones de comunicación de un texto.
- Poca fluidez de lectura.
- Actitudes de desmotivación, apatía, pasividad y escasa participación respecto a la lectura

Esto, pone de manifiesto la necesidad de buscar nuevas formas de motivar a los estudiantes hacia el aprendizaje y de implementar estrategias didácticas acordes con sus intereses, necesidades y contexto, por ello la propuesta abordada, va dirigida a evaluar la incidencia de estrategias didácticas multimodales en la comprensión lectora de estudiantes, y con ello, no solo hacer una aproximación a la comprensión profunda del fenómeno, sino, a la transformación de la práctica educativa y al descubrimiento de factores inicialmente no considerados en el desarrollo del conocimiento.

Ante la gran cantidad de estrategias existente en la literatura, se particularizó el uso de estrategias multimodales, realizando una revisión bibliográfica de aquellos trabajos que preceden a la investigación y que guardan relación con los objetivos de estudio que en ella se abordan, algunos enmarcados en estrategias didácticas lúdico pedagógicas y en el desarrollo de competencias comunicativas lectoras. Por mencionar unos cuantos, Camacho & Pinzón (2016), enfocados en el diseño de una estrategia didáctica encaminada al fortalecimiento del proceso de lectura de los estudiantes de quinto de primaria, que a través de la estrategias didáctica “El crucero de los sueños literarios” contemplaban el uso de talleres teniendo en cuenta los gustos y preferencias de lectura de los niños, entre las que se plantearon actividades con canciones, poemas y poesías, lectura de cuentos, análisis de películas y videos, historietas de superhéroes, entre otras actividades. Por su lado, Puerto (2015) realizó un trabajo de investigación que plantea como objetivo principal favorecer los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de cuarto de primaria, a través de la lectura del libro álbum, en particular, buscaba explorar las posibilidades de esta herramienta como promotor para el aprendizaje, articulando las



imágenes y la lengua, para desarrollar el sentido más allá de la literalidad y transformar al lector en un sujeto activo y participativo. Gómez (2017) adelantó una investigación planteando como objetivo principal analizar la incidencia del desarrollo de una propuesta didáctica crítica, apoyada por textos multimodales digitales en el comportamiento lector de los estudiantes de tercer grado. Para ello, implementó diversas estrategias didácticas usando herramientas TIC como apoyo de interacción, comunicación y aprendizaje de los estudiantes, con temáticas relacionadas a su entorno social, evidenciando sus posturas críticas frente a determinadas situaciones.

Teniendo en cuenta la problemática y los antecedentes en contextos similares, se estableció un objetivo general que tuviera en cuenta estas particularidades y, sobre todo, la diversidad de estilos de aprendizaje de los estudiantes. Es así como, se propuso evaluar la incidencia de estrategias didácticas multimodales en la comprensión lectora en estudiantes del grado tercero. En este orden de ideas, la propuesta permitiría a los estudiantes tener acceso a diversos recursos semióticos como libros ilustrados, audios, páginas web, infografías, historietas, Comic, presentaciones en PowerPoint, entre otros, que harán de las clases una experiencia enriquecedora, que se constituya en un referente institucional para concebir nuevas maneras de enseñar, no solo en el área castellano, sino, en las demás áreas del saber, y que sirva de apoyo para fomentar gradualmente los procesos de pensamiento de los educandos a través de actividades relacionadas con la semiótica. De esta manera, el estudio podría beneficiar indirectamente a los docentes interesados, puesto que contarían con una propuesta didáctica innovadora e institucional que se sale del marco conductista y tradicional. En este sentido, se crean condiciones para construir ambientes de aprendizaje, mucho más acordes con los intereses de los educandos y es un punto de partida hacia la construcción de situaciones pedagógicas innovadoras.

Es importante resaltar que la investigación abordada se fundamenta en referentes teóricos y epistemológicos desde las teorías del aprendizaje en comprensión lectora. y la multimodalidad.

Los aportes del constructivismo han sido esenciales en educación. Los fundamentos

teóricos constructivistas además de indicar las dificultades que tiene un estudiante al aprender, también aportan un soporte para desarrollar estrategias de enseñanza y aprendizaje más eficientes, siempre enfocado en los intereses de los estudiantes como principal actor del proceso.

Entre los postulados más notorios, el constructivismo sustenta que el aprendizaje es activo, es decir, los sujetos construyen su propio conocimiento a través de sus experiencias y conocimientos previos. Asimismo, la nueva información es asimilada e incorporada a sus estructuras mentales, lo cual es un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de sus experiencias. Serrano & Pons (2011).

La lectura es un proceso en donde el sujeto va construyendo significados a través de la interacción con el texto y sus conocimientos previos, conceptos y la estructura lingüística que brinda el propio texto. Es así como, el lector es un sujeto activo que construye su propio conocimiento a través la intencionalidad de la lectura y su propia estructura mental (Montero, Zambrano & Zerpa, 2013). Además, señalan que el proceso de lectura se lleva a cabo cuando el lector utiliza su metacognición que le permiten reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, formularse un objetivo de lectura, planear sus pasos para alcanzar el objetivo y evaluar todo el proceso y cambiarlo si es necesario.

Sánchez (1995) no solo habla de la importancia de la vinculación de los saberes previos en el acto de comprender, sino que además menciona una distinción entre los subprocesos más elementales que se necesitan para ello. Se hace la distinción entonces entre las inferencias puente y de las inferencias colaborativas. Las primeras evocan la coherencia de la representación textual y las segundas reorganizan y puntualizan la información extraída del texto. En este sentido, comprender se da gracias a la lectura del texto en una atmósfera de interés, activación de los conocimientos previos e interpretación del contenido textual.

Por su parte Solé (1992), sostiene que el acto de enseñar a leer no es para nada fácil, sino que es un proceso complejo que necesita la mediación durante todos sus momentos, es decir, antes, durante y después, además de plantearse la correlación entre los actos de

leer, comprender y aprender. Solé explica que, para que la lectura sea significativa, debe existir comprensión de lo leído y que esto es lo que fomenta el nuevo aprendizaje. Pero también advierte que, la motivación y los intereses del lector, son fundamentales para llegar a una verdadera comprensión lectora.

Por otro lado, echando una mirada a la multimodalidad, Chun y Plass (1996) manifiestan que el ejercicio de comprensión lectora se ve facilitado en la medida que se incorporan sonidos, ayudas visuales y animaciones, estos elementos son considerados de suma importancia en la adquisición del vocabulario y en la comprensión textual global.

Kress y Van Leeuwen (2001) son enfáticos al afirmar que la multimodalidad tiene grandes repercusiones en el aula, pues genera espacios dinámicos, más entretenidos y funcionales que los que tradicionalmente se suceden en los espacios educativos.

En el caso específico de la comprensión lectora, el aula debe favorecer espacios de creatividad y celeridad del aprendizaje. Para ello, resulta importante en palabras de Hampel (2002), que en el aula se incorporen recursos multimodales dado que la combinación de modos de presentación de los textos, potencializa los significados del discurso, la escritura y la presentación visual.

## **Metodología**

La metodología responde a un enfoque mixto de investigación, en lo cuantitativo, el diseño es de tipo cuasiexperimental, con grupo control; En lo cualitativo, el diseño es de tipo fenomenológico. Para ello, se utilizarán técnicas de recolección de datos pertinentes con el enfoque, como son: el pre- test, que permitirá diagnosticar a los estudiantes frente al proceso de comprensión lectora, punto de partida para la aplicación de la estrategia multimodal, a través de la incorporación de sonidos, ayudas visuales y animaciones que generen espacios dinámicos, entretenidos e interesantes para los niños y niñas. Así también se usará la entrevista semiestructurada y la observación participante como técnicas de recolección de datos de carácter hermenéutico. Y como instrumentos, el test, el protocolo de entrevista y el diario de campo.

La población beneficiada con el proyecto lo conforman los estudiantes del grado 3° de la Institución Educativa San José de Sincelejo, cuyas edades oscilan entre 8 y 10 años. Se tomará una muestra de 40 estudiantes, 20 que constituirán el grupo control, y 20 estudiantes el grupo experimental.

### **Estrategia didáctica: Confinados estamos, para comprender nos acercamos...**

Este nombre surge a raíz de la situación actual que a nivel mundial se vive, año 2020 sorprende al mundo con pandemia COVID – 19, lo cual obliga a estar confinados y cambiar el estilo de vida... Las escuelas cierran sus puertas, las aulas quedan vacías y los estudiantes en casa. Ahora bien, resulta interesante encontrar la manera de llegar a los estudiantes y sus familias, involucrándolos e involucrándonos en la era de la tecnología y llevar hasta sus casas el conocimiento; todo esto, para no dejar de lado el maravilloso proceso de educar y aprender.

Desde un inicio, el propósito se centró en la multimodalidad, debido a lo que acontece con la humanidad, la propuesta cobra mayor interés y pertinencia cuando plantea el uso de las estrategias didácticas multimodales para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado. De esta manera, se asume una gran responsabilidad, como lo es validar qué tanto mejora la comprensión lectora empleando dichas estrategias.

La estrategia: “Confinados estamos, para comprender nos acercamos”, consta de cuatro momentos: Acerquémonos, Exploremos, Construyamos y Reflexionemos. Estos, se desarrollarán en cuatro secuencias didácticas: Leo, Canto y Comprendo, Veo y escucho para comprender, un mundo de poesías para Comprender y Comprendo Instrucciones y disfruto haciendo.

Es de anotar que los aspectos aquí tratados, constituyen solo un avance de la investigación, y hasta el momento, carece de fases como la ejecución de la propuesta pedagógica, la recolección, interpretación y análisis de los datos y la formulación de conclusiones. Sin embargo, es importante resaltar que, esta etapa constituye el trampolín

hacia la comprensión profunda del fenómeno educativo que se quiere abordar, la comprensión lectora a partir de estrategias didácticas multimodales.

## Referencias

Camacho, G., y Pinzón, L., (2016). Estrategia didáctica para el fortalecimiento del proceso lector en estudiantes de quinto de primaria. Tesis de Maestría en Educación. Universidad Cooperativa de Colombia. Bucaramanga. Recuperada de <http://repository.ucc.edu.co/bitstream/ucc/391/1/Trabajo%20de%20Investigaci%C3%B3n.pdf>

Chun y Plass (1996) Chun, DM y Plass, JL (1996). Efectos de las anotaciones multimedia en la adquisición de vocabulario. *The modern language journal*, 80 (2), 183-198. Recuperado de <http://pubs.sciepub.com/education/5/7/19/index.html>

Hampel, R. (2002) "Enseñanza de idiomas basada en redes hoy: multimodalidad, multidimensionalidad e interacción", Conferencia Internacional sobre Computadoras en Educación, 2002. Actas.Auckland, Nueva Zelanda, 2002, pp. 639-640 vol.1. disponible en <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/1186027/metrics#metrics>

Gómez, M. (2017). "El Comportamiento Lector en Textos Multimodales Digitales en la Básica Primaria". TG de Maestría. Universidad de Antioquia. Colombia. Recuperado de [http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/9897/1/GomezSierraMalca\\_2017\\_Ense%C3%B1anzaLectura.pdf](http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/9897/1/GomezSierraMalca_2017_Ense%C3%B1anzaLectura.pdf)

Kress, G. y van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.

Montero, A., Zambrano, L., & Zerpa, C. (2013) La Comprensión Lectora Desde El Constructivismo. *Revista: Cuadernos Latinoamericanos*. 25(1), 09-27. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/2e30/b00c3ed8f795a1de80266b70f9e7f33e3a86.pdf>

PISA, 2012. Estudiantes De Bajo Rendimiento Por Qué Se Quedan Atrás Y Cómo Ayudarles A Tener Éxito. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. OCDE informe 2012. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Estudiantes-de-bajo-rendimiento.pdf>

Puerto, M., (2015). Leer con Imágenes Dibujar con Palabras. La comprensión lectora mediada por el libro álbum. Tesis de Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá D.C. recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2135/1/PuertoRubioMarthaLiliana2015.pdf>

Sánchez, E. (1995). Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión. Buenos Aires: Aula XXI. Santillana.

Serrano, J., & Pons, R., (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. Revista crónica de Investigación Educativa. Vol. 13, Núm. 1, 2011 disponible en <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/268/708>

Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona, España: GRAO de Serveis Pedadògics. Recuperado de <http://lectorincurable.com/wordpress/ensayo/estrategias-de-lectura-1992/>



**Esp. Yarlet Álvarez Martínez**

**[yalma08091963@gmail.com](mailto:yalma08091963@gmail.com)**

Especialista en ética y pedagogía de la Fundación universitaria Juan de Castellanos – Tunja (Boyacá). Psicóloga Social Comunitaria de la UNAD. (Corozal – Sucre). Docente de la Institución Educativa Poblaciones Especiales. Sincelejo – Colombia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2855-2096>

### Cómo citar este texto:

Álvarez, Y. (2021). Factores psicosociales asociados al consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes. No. Especial, Vol II. Abril-Mayo 2021. Pp. 321-336. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/rev/reea>

**Recibido: 1 de febrero 2021.**

**Aceptado: 1 de abril de 2021.**

**Publicado: mayo de 2021.**

### Indexada y catalogado por:



**Título:** Factores psicosociales asociados al consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes

**Resumen:** El consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes es una problemática que está afectando a los jóvenes, en situación de vulnerabilidad, influenciados por grupos de expendedores y consumidores de drogas. En la actualidad se presentan conductas de consumo, generando preocupación tanto en padres como docentes. Por tanto, esta experiencia permitió caracterizar los factores psicosociales asociados al consumo de sustancias psicoactivas.

Esta experiencia fue de tipo cualitativo, permitiendo concebir la realidad desde múltiples perspectivas y tener una mirada holística del fenómeno en comprensión. Se abordó desde el método de la etnometodología, el cual se caracteriza por centrarse en el estudio de los métodos o estrategias empleadas por las personas para construir, dar sentido y significado a sus prácticas sociales cotidianas, en este caso, caracterizar los factores que están asociados al consumo de sustancias psicoactivas en los estudiantes de la institución educativa Poblaciones Especiales. El núcleo poblacional, estuvo constituido por quince estudiantes de básica y media, quince padres de familia y diez docentes.

En los resultados se encontró que dentro de los factores que facilitan que una persona se involucre en el consumo de sustancias psicoactivas están: el medio ambiente que rodea al sujeto, la desorganización social, alta disponibilidad de alcohol, tabaco y otras drogas, tensión, estrés y la angustia generadas por factores ambientales. Concluyendo que el consumo de sustancias psicoactivas es multicausal y los posibles factores de riesgo asociados son la deserción, bajo rendimiento académico, falta de apoyo de sus progenitores, influencia de amistades, los mismos que afectaran su educación y el desarrollo normal de los niños y adolescentes.

**Palabras clave:** factores psicosociales, consumo de sustancias psicoactivas, problemas de conducta, adolescente.

**Summary:** The consumption of psychoactive substances in adolescents is a problem that is affecting young people, in vulnerable situations, influenced by groups of drug users and drug users. Currently there are consumer behaviors, generating concern in both parents and teachers. Therefore, this experience made it possible to characterize the psychosocial factors associated with the use of psychoactive substances.

This experience was qualitative, allowing us to conceive reality from multiple perspectives and have a holistic view of the phenomenon under understanding. It was approached from the method of ethnomethodology, which is characterized by focusing on the study of the methods or strategies used by people to build, give meaning and meaning to their daily social practices, in this case, characterize the factors that are associated to the consumption of psychoactive substances in the students of the educational institution Special Populations. The population nucleus was made up of fifteen elementary and middle school students, fifteen parents and ten teachers.

In the results it was found that among the factors that facilitate a person to get involved in the consumption of psychoactive substances are: the environment that surrounds the subject, social disorganization, high availability of alcohol, tobacco and other drugs, tension, stress and the anguish generated by environmental factors. Concluding that the consumption of psychoactive substances is multicausal and the possible associated risk factors are dropout, poor academic performance, lack of support from their parents, influence of friends, the same that affect their education and the normal development of children and adolescents.

**Key words:** psychosocial factors, consumption of psychoactive substances, behavior problems, adolescent.



## **INTRODUCCIÓN**

En los últimos años se ha notado como se acentúa la crisis de valores en nuestra sociedad y por ende en los jóvenes, este fenómeno se refleja en las vivencias, conductas disruptivas y mal comportamiento de estos en las aulas de clase. Además, se observan acciones como: poca obediencia y respeto hacia sus padres. En esta realidad, se han evidenciado el enlace afectivo desde relaciones que perjudican su forma de vivir, poniéndoles en situación de vulnerabilidad para ser influenciado por grupos de expendedores y consumidores de drogas, que buscan clientes para inducir al consumo de sustancias psicoactivas.

Esta problemática requiere de una pronta intervención que busque minimizar en nuestra institución el consumo de drogas a temprana edad, ya que los jóvenes se convierten en la población más vulnerable, que como sociedad se debe cuidar y proteger, a partir de la generación de condiciones básicas y orientaciones que redunden en la toma de decisiones en pro de su construcción personal, profesional y social, con ambientes rodeados de tolerancia, honestidad y comprensión.

Con esta investigación se busca determinar qué factores están asociados al consumo de sustancias psicoactivas para diseñar una estrategia de orientación a niños y adolescentes, que permita a estos conocer los riesgos que genera el consumo de drogas y como esto afecta el desarrollo personal, creando inestabilidad, daño al sistema nervioso, al organismo y dificultades en la proyección social del individuo.

### **Factores psicosociales**

Los factores psicosociales forman una parte dinámica en las diferentes situaciones presentes en la formación del ser humano, que como individuo se encuentra sumergido en el ámbito de la sociedad y en el cual se manifiestan factores externos en el desarrollo de su proceso vital, al igualmente factores internos por medio de todo cuanto se forja en la estructura mental del adolescente, con conductas y comportamientos que surge de las relaciones entre los aspectos psicológicos y las relaciones sociales. Estos dos aspectos se conjugan, permitiendo al individuo

transcender hacia sí mismo y hacia los demás.

Osorio, Mejía, & Navarro (2015) define los factores psicosociales, desde un contexto general, psicosocial hace referencia generalmente a la descripción de los procesos que acontecen en la persona internamente, pero medio del espacio social y cultural donde interactúa esos procesos se van transformando y adaptando de acuerdo al medio en que vive la persona ; por tanto, se puede decir, que los seres humanos son incentivados para el desarrollo de las acciones que cotidianamente realiza por impulsos sociales y psicológicos.

Según el Comité Mixto OIT / OMS, los factores psicosociales “Consisten en interacciones entre, por una parte, el trabajo, el medio ambiente y las condiciones de organización, y por la otra, las capacidades del trabajador, sus necesidades, su cultura y su situación personal fuera del trabajo, todo lo cual, a través de percepciones y experiencias, pueden influir en la salud, el rendimiento y la satisfacción en el trabajo” (Moreno y Báez, 2010).

Como se ha venido observando, las sociedades actuales se están enfrentando a altos indicadores de consumo de sustancias psicoactivas, especialmente en las poblaciones de menor edad como lo son los adolescentes y jóvenes, pero también influyendo en ello a niños y niñas menores. Al respecto (Mendoza & Vargas 2017, p. 149), tomando como referente los planteamientos de la Organización Mundial de la Salud, consideran que los factores psicosociales son circunstancias que tienen influencia directa o indirecta con fenómenos de comportamiento que se manifiestan social y psicológicamente; lo que indudablemente pueden facilitar el consumo de sustancias psicoactivas, si existen motivos fuertes que inducen al consumidor a realizar esta acción.

Para los autores citados, los factores psicosociales, además de ser fenómenos sociales y psicológicos, son elementos que pueden ser causas de trastornos de conducta y consumos de sustancias en niños y adolescentes de un determinado contexto social, en las cuales intervienen una serie de actores, comenzando por la misma sociedad y el sistema de relaciones que cada uno fomenta, bien sea por medio de la cultura o la religión; la familia, la empresa, las amistades, son otros actores que fácilmente pueden u suelen causar enfermedades sociales y mentales en las personas en el desarrollo de la personalidad.

Si se tienen en cuenta los factores interpersonales, se puede prever que la familia y los amigos ejercen fuerte incidencia en la conducta de los individuos, es el caso del adolescente o joven cuyos padres o amigos son consumidores de bebidas alcohólicas o sustancias psicoactivas, estos manifiesta mayor predisposición a actuar de la misma manera, ya que los joven se siente motivado a seguir el ejemplo, lo mismo acontece con el consumo de drogas ilícitas, el verse rodeado de familiares o amistades consumidores de estas sustancias psicoactivas en un ingrediente que conlleva a continuar en la misma dirección, conforme lo manifiesta Pérez (2014).

### **Consumo de sustancias psicoactivas.**

El consumo de sustancias psicoactivas, es uno de los aspectos con el que se tiene que enfrentar y decidir la persona en función de su medio socio-cultural, familiar, de sus amigos, etc. Debemos ser conscientes que la experimentación con las drogas se ha convertido en un hecho habitual en los adolescentes de las sociedades desarrolladas. Es de anotar que las drogas en nuestro medio se han convertido en un detonante para los adolescente, que en esa búsqueda por experimentar cosas nuevas muchas veces se ven involucrados en el consumo de drogas, por estas razones se hace necesario que tanto padres como docentes seamos consciente de esta problemática que afecta a la sociedad y en forma conjunta busquemos las estrategias necesarias para dar buenas orientaciones a los jóvenes encaminadas a conocer lo peligrosa que son las drogas, para que nuestros jóvenes tomen consciencia y puedan decir no a” las drogas”

Según la Organización Mundial de la Salud, (OMS, 1969). Droga es “Toda sustancia que, introducida en un organismo vivo, pueda modificar una o varias de sus funciones” Esta definición es inexacta, ya que engloba fármacos de prescripción, sustancia psicoactiva, muchas plantas, sustancias químicas o tóxicos para el organismo. El término droga de abuso define mejor lo que coloquialmente entendemos como droga: “Sustancia de uso no médico con efectos psicoactivos (capaz de producir cambios en la percepción, el estado de ánimo, la conciencia y el comportamiento) y susceptibles de ser auto administradas”. Así, la diferencia entre una droga y un fármaco no viene dada por criterios farmacológicos, químicos o médicos, sino por dos pequeños matices de tipo instrumental y social: el que sea el propio individuo quien se administra

la sustancia sin prescripción médica y que el objetivo sea distinto al de la curación de una patología.

Así mismo las drogas psicoactivas comprenden una variedad de sustancias naturales, sintéticas y semisintéticas que provocan en el ser humano una serie de signos y síntomas de orden neuropsiquiátrico que alteran la conducta y su relación adecuada con el medio exterior” (Martínez, Amaya & Rueda, 2014, p.15). Es de anotar que el consumo de sustancias psicoactivas produce efectos nocivos como alteraciones de conducta, desequilibrios emocionales, mentales y físico, pues a largo plazo van afectando la salud física y psicológica del joven consumidor, generando adicción a estas, con poco autocontrol del consumo, generando aislamiento, ansiedad, falta de apetito y poco control hacia el consumo.

Hoy en día para los adolescentes es fácil conseguir drogas ya que son muchos los expendedores y personas que se dedican al cultivo de estas drogas ilícitas y que a su vez buscan jóvenes como clientes para poder comercializar el producto, esto es tomado como un gran negocio que afecta la vida de muchas familia y adolescentes, donde el estado ejerce un control, pero esto se ha salido de las manos de los gobiernos ya que no existen políticas claras basadas en orientaciones a la comunidad, solo se dedican a judicializar a expendedores, con pocas acciones encaminadas a la prevención a las drogas, en el desarrollo de proyectos que aporten al no consumo de drogas.

Por otra parte, el medio familiar ocupa un lugar destacado en la formación del individuo es así como lo manifiestan autores como (Hops, Duncan, y Stoolmiller, (1996) citado por Becoña (2002), dicen que es en el seno de la familia donde la persona se socializa, aprende y adquiere tanto creencias, como actitudes, normas sociales interiorizadas, valores, intenciones y crea a partir de ellas unas u otras conductas. El aprendizaje, la observación, las consecuencias de las acciones, etc., van poco a poco moldeando el modo de ser del niño y posteriormente del adolescente. Hoy sabemos que la familia tiene más importancia de lo que se pensaba hace años, en relación con los iguales, en la adolescencia (Kandel, 1996, p. 249-250). De ahí que una buena educación familiar es importante para desarrollar en las adolescentes conductas aceptables, buenos comportamientos tanto a nivel familiar, escolar y social.

## **METODOLOGIA**

La metodología aplicada en esta investigación fue de tipo cualitativo, se enfocó en la recolección de datos, en la población objeto de estudio; para detectar cuáles son los factores que inciden en el consumo de sustancias psicoactivas. Además, analiza la realidad en su contexto natural e interpreta los fenómenos psicosociales de acuerdo a la experiencia de vida de cada individuo. Se utilizaron las técnicas de observación directa, entrevistas, experiencias personales, lo cual permitió extraer valiosos insumos que de una u otra forma respondieran a los objetivos de la investigación y aportaran a la comprensión de la misma.

En cuanto al enfoque, esta investigación se abordó desde el Hermenéutico-interpretativo, el cual según Terrones (2017) se da cuando el intérprete sitúa él mismo su existencia en el horizonte de conocimientos y de conceptos que trata de comprender, algo que luego se tendrá en cuenta a la hora de proponer el diálogo. En este mismo sentido, Giuseppe (2017) lo define como la relación entre los diferentes mundos culturales, el de la interacción dialógica y comunicativa entre diferencias, y en este sentido se puede decir que el multiculturalismo, el pluralismo que caracteriza las sociedades contemporáneas representa un terreno y un contexto particularmente propicio para el desarrollo de un enfoque hermenéutico.

En lo tocante al método, se viabilizó a partir de la etnometodología, el cual se caracteriza por centrarse en el estudio de los métodos o estrategias empleadas por las personas para construir, dar sentido y significado a sus prácticas sociales cotidianas, en este caso, caracterizar los factores que están asociados al consumo de sustancias psicoactivas en los estudiantes de la Institución Educativa Poblaciones Especiales.

Gómez, Cavazos y Molina (2018) sostienen que la etnometodología, considera que el único objeto de estudio posible, son las producciones sociales de sentido. Es decir, la observación de la manera en que los actores ven, describe y explican su hacer y el medio en el que la viven. Luna (2019) expresa que la etnometodología se ocupa de comprender cómo los hechos sociales pueden surgir de la acción independiente de los individuos, es una intervención compleja en el mundo real donde el significado es propio de cada participante.

El núcleo poblacional, estuvo constituido por quince estudiantes, quince padres de familia y diez docentes. Sobre esta base, se tuvo acceso al campo de acción, lo que permitió crear condiciones de acercamiento para realizar o desarrollar el proceso investigativo. Como instrumento principal se aplicaron las entrevistas en profundidad, avalada como la técnica más empleada en la investigación cualitativa, y en diferentes áreas del conocimiento. Se entiende esta, como una interacción entre dos personas, planificada y estructurada de tal forma que responda a un objetivo. Para Novillo, Palomeque Y Espinosa (2017) la entrevista es aquella en la cual se realizan preguntas preparadas con anterioridad con un orden específico y categorizado, se aplica a todos los sujetos que intervienen en el propósito de estudio. De igual forma, se utilizó y el observador del alumno.

## **RESULTADOS**

Los factores asociados al consumo de sustancias psicoactivas según los estudiantes, docentes y familias participantes. En esta se destaca la falta de atención, afecto y apoyo de los padres también, la falta de una comunicación adecuada y comprensión. De la misma forma, existen otros factores como baja autoestima, el entorno, los cambios producidos por la edad, falta de identidad, depresión, falta de figuras paternas y maternas, abandono, deserción escolar, agresiones constantes, niveles bajo de tolerancia, falta de información sobre el tema y el libertinaje en su proceso de formación.

De esta perspectiva, es necesario comprender la naturaleza del consumo de estas sustancias en cada caso, debido a las características particulares que posee cada individuo, sin embargo, se refleja notoriamente la falta de afecto, acompañamiento y apoyo por parte de las familias que va ligado a desarrollar esos canales de comunicación de manera pertinente. Siendo este factor importante en el desarrollo y crecimiento de los niños, niñas y jóvenes, ya que se va forjando su carácter, hábitos, desempeños, salud física y emocional. Por ello, es necesario establecer mecanismo de comunicación sanos entre las familias y la escuela, para identificar los indicios del consumo de drogas a temprana edad.

Con respecto a ese acompañamiento de padres, Orjuela y Morera (2016) sugieren que los padres y familias actúen de manera activa en la vida escolar de sus hijos, ayudando a construir esas metas propuestas que van a permitir crecer integralmente. En ese sentido, se trata de contribuir a un proceso de formación más humano, donde se fortalezca la autoestima, autonomía, creatividad, felicidad, salud y solidaridad. Para ello, las familias involucradas deben de estar preparadas, conscientes y motivadas en hacer parte activa de este proceso.

En este mapa se evidencia las causas del consumo de sustancias psicoactivas a temprana edad según los participantes, en el cual se observa la falta de atención, cariño y apoyo por parte de los familiares. También existen otras causas como la presión entre los compañeros, el estrés, la ansiedad, el consumo de alcohol, el maltrato familiar, la depresión, el entorno, violaciones y baja autoestima.

Es evidente entonces, que esta subcategoría responde a la anterior, a esos factores asociados al consumo de sustancias psicoactivas. Al respecto, Osorio, Mejía, y Navarro (2015) destacan la importancia de estar inmerso en un ambiente social adecuado que posibilite formas de enseñanza y aprendizaje positivas para el comportamiento humano, ya que parten de la premisa que los seres humanos son incentivados para el desarrollo de las acciones que realizan cotidianamente por impulsos sociales y psicológicos.

Las causas de las adicciones en los jóvenes, según Hernanz (2015) se concibe como un modo de actuar, de relacionarse, para resolver una situación o estados conflictivos de manera poco adecuada. En ese sentido, se trata de aquellas prácticas que afectan a la salud física y emocional de una persona. Independientemente del tipo de adicción a que se refiera, es evidente que, son varios los factores implicados en este tipo de conducta, como es el caso de padres ausente, malas amistades, conflictos familiares, hogares disfuncionales, la indiferencia, la presión de los compañeros, ansiedad, depresión, baja autoestima, estrés, falta de comunicación, bullying, pensamiento de suicidio y todas las implicaciones que conduce estos factores.

Después de todo lo anterior expuesto, se trata de diseñar programas y estrategias que permitan la reorganización de la personalidad, de tal manera que el adolescente sea capaz de poder dirigir su vida y elegir hábitos saludables. Para ello, se debe trabajar en esos escenarios y

modos de pensar que le orienten, motiven y estimulen a un cambio, dándole la posibilidad de reestablecerse (Hernanz,2015).

Los factores de protección para la prevención del consumo de sustancias psicoactivas identificados por los docentes, estudiantes y familias participantes, en el cual se identifican varias líneas de protección en primera medida brindar apoyo a los padres de familia mediante proyectos de vida, realizar actividades de recreación que incentiven a la sana convivencia y al diálogo, como el deporte, campaña de prevención ante el consumo de sustancias psicoactivas, el aprovechamiento del tiempo libre, diseño y ejecución de planes orientados al autocuidado, a la confianza , autoestima y amor propio.

Los participantes, exponen frente a la influencia del medio para consumir drogas, que el ambiente que los rodea tiene una influencia alta, fundamental y determinante, así mismo, el rol de la familia en el proceso de formación es un eje articulador que evita el consumo de sustancias psicoactivas, y en el proceso de rehabilitación. De esta manera, se puede decir, que más allá del papel que deben de asumir las familias, es imprescindible crear escenarios reales, de capacitación enfocados al desarrollo humano, a la apropiación de valores, a la crianza de los hijos, importancia de buenos hábitos a temprana edad.

Se trata, pues, de asumir la responsabilidad como familia de mantener una relación basada en el afecto, apoyo, y niveles consensuados de supervisión y control sobre este tipo de situaciones (Martínez, Fuertes, Ramos y Hernández, 2003). Es así que, se debe dedicar esfuerzos en la apropiación de buenos hábitos y valores, no solo como hijos, sino como familia, que implica asumir el rol para apoyar, dar afecto, orientar y proyectar, ya que ésta es el pilar donde se gestan los principios, valores y la educación de los niños, niñas y jóvenes.

Las consecuencias del consumo de sustancias psicoactivas según lo referido por los participantes. Se refleja algunas nociones que tienen los estudiantes en este tema, cambios de actitud, bajo rendimiento académico, agresividad, pérdida de memoria y poca concentración Por su parte, las familia y maestros tienen una visión más amplia de estas consecuencias como pérdida de voluntad, síndrome de abstinencia, alucinaciones, tendencia paranoica, cambios en el rendimiento académico, trastornos, agresividad, alteraciones en las funciones cognitivas.



Ahora bien, los estudiantes, docentes y familias entrevistadas poseen algunas nociones sobre las consecuencias y uso de las sustancias psicoactivas, lo cual abre la posibilidad para asumir conciencia, diseñar y ejecutar estrategias para la promoción de hábitos saludables y prevención de enfermedades. Con respecto a lo anterior, se puede decir que los participantes poseen nociones de los síntomas de una persona adicta a las drogas, como la distracción, ansiedad, ojos rojos, pérdida de peso, hablar rápido, olor aliento, ansiedad, depresión, desespero, agresividad, falta de concentración, ansiedad, insomnio, cambio de humor y conducta.

Desde esta perspectiva, la identificación de los síntomas en un adolescente se convierte en un punto de partida, para analizar que su consumo implica el análisis profundo de otras problemáticas. Pero siendo esta la más evidente, la que afecta considerablemente a una sociedad, es importante detectar esos jóvenes vulnerables a tiempo, para contribuir al mejoramiento de su bienestar psicológico, biológico y social (Becoña,2000).

En cuanto a la incidencia que tienen los amigos en la prevención del consumo de sustancias psicoactivas. Según algunos estudiantes refieren su incidencia, ya que los amigos incitan a su consumo, aunque otros desconocen tal situación. Por otro lado, las familias precisan que los amigos cumplen un papel importante ya que los aconseja, orienta y permiten buscar ayuda profesional, también las malas compañías y falta de atención en padres genera el consumo. Por su parte, los docentes aseveran que los amigos inciden positiva o negativamente depende del grupo de amigos que se tenga, es de gran ayuda, porque los jóvenes tienden a escucharse, por último, se señala que los amigos son fundamentales porque pueden brindar consejos y apoyo cuando se requiera y se convierten a los mejores aliados cuando se escucha y se comprende mejor que en el núcleo familiar.

En lo tocante a los aspectos que se deben fortalecer en la familia y escuela para prevenir el consumo de drogas, las acciones preventivas que se deben liderar para tratar este fenómeno, como ejes articuladores son: propiciar una comunicación adecuada, establecer rutinas, gestión del tiempo libre, escucha activa, convivir para comprender y atender las necesidades del otro, atención, confianza y establecer mecanismo de seguimiento, apoyo y acompañamiento en el desarrollo físico, emocional y espiritual en la vida del estudiante.

Según Becoña (2000) al adolescente se le debe brindar las condiciones de bienestar, en ese sentido, la familia cumple un papel importante en el acompañamiento, orientación y seguimiento en su proceso formativo. Desde lo biológico es pertinente, facilitar acceso a la sanidad, estar atento y dispuesto para acompañar en los programas de prevención y promoción de hábitos de vida saludable, realizar revisiones periódicas, entre otros. Con referencia a lo psicológico, criar adecuadamente a los hijos, apoyados siempre en el diálogo, afecto, confianza, respeto, capacidad para expresarse libremente, cuidando de la salud emocional y estableciendo límites y reglas de manera consensuada. Finalmente, desde lo social, apoyar en las oportunidades que la sociedad le brinda al joven (programas educativos, culturales, deportivos entre otros).

Es importante la prevención del consumo de sustancias psicoactivas, para preservar la vida, mantener una salud sana, se previenen enfermedades y se da prioridad a asumir otros estilos de vida como el deporte, el arte y la cultura. Prevenir el consumo de drogas significa, educar, ayudar a crecer, madurar y ser personas integrales en un mundo donde las sustancias psicoactivas están presentes, sin que su consumo reduzca sus condiciones de vida, en el caso dado que las ingieran (Sánchez y García, 2008). Es decir, está relacionado con ayudar a saber elegir y decidir, formar en capacidades y recursos para la toma de decisiones, para aprender a convivir con la presencia de estas sustancias.

Para la prevención del consumo de sustancias psicoactivas, los docentes resaltan estrategias como la escuela de padres, deporte, artes, lecturas. De la misma manera, realizar talleres, videos, cine foro, charlas en el marco de estas estrategias. En este contexto, Buitrago (2015) considera importante implementar estrategias pedagógicas pertinentes, basadas en el mejoramiento hábitos saludables, uso del tiempo libre, autoestima, proyecto de vida, influencia de los amigos, con el compromiso y acompañamiento de padres de familia. Del mismo modo, es necesario tener en cuenta, el entorno institucional, ya que hay que considerar la cantidad de estudiantes, el compromiso de éstos y padres de familia, la idoneidad del personal que brinda seguimiento, recursos físicos y económicos con que se cuenta para la implementación de dichas estrategias.

## CONCLUSIONES

Dentro de los factores que facilitan que una persona se involucre en el consumo de sustancias psicoactivas lícitas y en general en conductas problemáticas están: el medio ambiente que rodea al sujeto, la desorganización social, alta disponibilidad de alcohol, tabaco y otras drogas, tensión, estrés y la angustia generadas por las demandas del rol que desempeña el sujeto.

Entre los efectos y consecuencias del consumo de drogas en el medio escolar están:

- Efectos negativos sobre la salud e integridad de los estudiantes
- Sentimiento de aislamiento
- Retrasos y deseo de concluir las tareas antes de lo previsto
- Necesidad de descansos más prolongados
- Aumento de inasistencias a clases
- Alteraciones físicas y psicológicas.
- Posibilidad de reaccionar violentamente ante los demás
- Disminución del rendimiento y la productividad en las actividades escolares y extraescolares
- Deterioro de la imagen de la institución cuando portan el uniforme en sitios que expenden las sustancias de consumo
- Problemas disciplinarios y conflictos escolares

Las consecuencias del consumo de sustancias psicoactivas a nivel escolar, afectan notablemente a la población estudiantil, a sus compañeros, directivos, familiares y a la sociedad en general. Este flagelo ocasiona en las familias: inestabilidad, alteración de la relaciones y conflictos internos, para la sociedad en general representa un alto costo en términos de atención de la seguridad social, pérdida de calidad de vida y aumento de la inseguridad.

El consumo de sustancias psicoactivas es multicausal y los posibles factores de riesgo asociados para los adolescentes en proceso de formación son la deserción, bajo rendimiento académico, falta de apoyo de sus progenitores, influencia de amistades, los mismos que afectaran su educación y el desarrollo normal de los niños y adolescentes.

## RECOMENDACIONES

Las instituciones educativas deben propender por desarrollar e implementar acciones desde políticas educacionales que generen espacios de reflexión y atención de la mano de equipos interdisciplinarios para que los jóvenes que se encuentran sumergidos en este camino, del consumo de drogas o estupefacientes, reciban orientación y para conocer qué mecanismos y estrategias deben utilizar para reducir y prevenir el consumo de drogas en sus hijos.

Se hace necesario crear políticas que accionen a nivel institucional, con el fin de prevenir que los jóvenes sean víctimas de las drogas, fenómeno que está perjudicando a las familias, porque no existen políticas enfocadas a informar sobre lo que implica caer en el consumo de sustancias psicoactivas. Tener un diagnóstico interno institucional permitirá abordar casos de consumos de sustancias psicoactivas y trazar una ruta personalizada de acompañamiento a padres y estudiantes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Báez y Moreno (2010), Factores y riesgos psicosociales, formas, consecuencias, medidas y buenas prácticas, Madrid, consultado el 26 de marzo de 2013. Tomado de <http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/PUBLICACIONES%20PROFESIONALES/factores%20riesgos%20psico.pdf>

Becoña, E. (2000). Los adolescentes y el consumo de drogas. Papel del psicólogo. 77 (1), 10-25. Tomado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/resumen?pii=843>

Becoña, E. (2000). Los adolescentes y el consumo de drogas. Revista Médica Clínica Las Condes. 22 (1), 98-109. Tomado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864011703972>

Becoña, E. (2002). Bases científicas de la prevención de las drogodependencias. Tomado de [http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Bases%20cientificas%20Prevenci%C3%B3n%20Drogodependencias\\_0.pdf](http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Bases%20cientificas%20Prevenci%C3%B3n%20Drogodependencias_0.pdf)

Buitrago, G. (2015). Estrategias de gestión escolar para la prevención del consumo de drogas en adolescentes de básica y media del colegio costa Rica IED (Bogotá). Tesis de maestría, Universidad libre de Colombia. Tomado de <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8339/ESTRATEGIA%20DE%20GESTI%C3%93N%20ESCOLAR%20PARA%20LA%20PREVENCION%20DE%20LA%20DROGADICCION.pdf?sequence=1>

Giuseppe, Z. (2017). Hermenéutica jurídica, comprensión del derecho, traducción. Tomado de <https://www.racmyp.es/docs/corr/2014%20Zaccaria%20texto%20ingreso1.pdf>

Gómez, S. Cavazos, G. y Molina, L. (2018). Los jóvenes y el cambio climático. Una práctica etnometodológica. Tomado de <http://anuario.coneicc.org.mx/index.php/AnuarioConeicc/article/view/42>

Hernanz, M. (2015). Adolescente y nuevas adicciones. Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, 35(126), 309-322. <https://dx.doi.org/10.4321/S0211-57352015000200006>

Laespada, M., Iraurgi, I., & Aróstegi, E. (2004). Factores de riesgo y de protección frente al consumo de drogas: hacia un modelo explicativo del consumo de drogas en jóvenes de la CAPV. Bilbao: Universidad de Deusto.

Luna, M. (2019). Caracterización de las prácticas docentes digitales de profesores de secundaria desde un abordaje etnometodológico. Tomado de <https://repositorio.iberopuebla.mx/handle/20.500.11777/4319>

Martínez, J., Amaya, W., & Rueda, G. (2014). Consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes. Rev. Salud Pública, N° 4, 215-229. Tomado de <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-457931>

Martínez, J., Fuertes, A., Ramos, M. y Hernández, A. (2003). Consumo de drogas en la adolescencia: importancia del afecto y la supervisión parental. Psicothema , 15(2),161-166

Mendoza, Y. y Vargas, K. (2017). Organización Mundial de la Salud. Revista Electrónica de Psicología Iztacala. (20)1. 149-160. Tomado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2017/epi171h.pdf>

Novillo, E. Palomeque, M. y Espinosa, M. (2017). Investigación de mercado. Tomado de <http://142.93.18.15:8080/jspui/handle/123456789/85>

Orjuela, A. Morera, L. (2016). Cartilla lúdica para mejorar el acompañamiento escolar de los Padres a los estudiantes de grado cuarto en el colegio grancolombiano IED. Tomado de <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/845>

Osorio, M., Mejía, L., y Navarro, J. (2015). Factores psicosociales que influyen en el éxito o fracaso del aprovechamiento escolar. Espacios Públicos, vol. 15, núm. 30, diciembre, 261-276. Tomado de <https://www.redalyc.org/pdf/676/67612145014.pdf>

Osorio, M., Mejía, L., y Navarro, J. (2015). Factores psicosociales que influyen en el éxito o fracaso del aprovechamiento escolar. Espacios Públicos, vol. 15, núm. 30, diciembre, 261-276. Tomado de <https://www.redalyc.org/pdf/676/67612145014.pdf>

Pérez, C. (2014). Factores psicosociales asociados al uso de bebidas alcohólicas y tabaco en adolescentes. Revista de Psicología, 23(2), 157-186. Tomado de <file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/DialnetFactoresPsicosocialesAsociadosAlUsoDeBebidasAlcohol-4629550.pdf>

Sánchez, A., y García, A. (2008). Prevención del abuso de drogas y promoción de la salud en los jóvenes. REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, (14), 117-130. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2431/243117031008>

Terrones, A. (2017). La construcción de la intersubjetividad desde la hermenéutica trascendental. Tomado de [http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1390-86262017000100175](http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-86262017000100175)