

PANORAMA

PANORAMA
ISSN 1909-7433
EISSN 2145-308X
VOL. 13 NO. 24/
ENERO - JUNIO
2019 / BOGOTÁ,
COLOMBIA
REVISTA DE EDUCACIÓN



PANORAMA

REVISTA DE EDUCACIÓN

PANORAMA | VOLUMEN 13 | NÚMERO 24
ENERO-JUNIO DE 2019 | ISSN 1909-7433 | EISSN 2145-308X





MIEMBRO DE LA RED
ILUMNO

ISSN 1909-7433
E-ISSN 2145-308X

Panorama es una publicación de la
Institución Universitaria Politécnico
Grancolombiano.

Panorama está dirigida a investigadores,
estudiantes y académicos de las áreas afines a
la Educación.

enero-junio de 2019

**Institución Universitaria Politécnico
Grancolombiano**

Rector Encargado
Noemí Sanin Posada

Vicerrector
Jurgen Chiari Escobar

Editor
Eduardo Norman Acevedo

Analista de Producción Editorial
Carlos Eduardo Daza

Comité científico
Dora Luz González Bañales, Instituto
Tecnológico de Durango, México

Thomas F. Luschei, Claremont Graduate
University, Estados Unidos

Misael Tirado Acero, Universidad Militar
Nueva Granada, Colombia

Gustavo Gregorutti, Andrews University,
Estados Unidos

Fernando Cárdenas, Universidad de Los
Andes, Colombia

José Eduardo Moreno, Pontificia
Universidad Católica Argentina, Argentina

Javier Tapia Balladares, Universidad de
Costa Rica, Costa Rica

Ernesto Licona Valencia, Universidad
Autónoma de Puebla, México

Francisco López Segre, Universidad
Politécnica de Cataluña, España

Comité Editorial
Sandra Patricia Rojas Berrio, Universidad
Nacional de Colombia, Colombia

Maria Cláudia Santos Lopes De Oliveira,
Universidad de Brasília, Brasil

Larry Nucci, University of Berkley, Estados
Unidos

Carlos Topete Barrera, Instituto Politécnico
Nacional de México, México

Carlos Fernández Sessarego, Universidad
Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Julio Cabero-Almenara, Universidad de
Sevilla, España

Lorenzo García-Aretio, Universidad
Nacional de Educación a Distancia
(UNED), España

Corrección de estilo
Hernan Darío Cadena

Traducciones
Paula Villegas Gomez (Inglés)
Mauricio Bernal (Portugués)

Ilustraciones
Paula Romero Echeverry

Diseño y armada electrónica
Santiago Arciniegas Gómez

Impresión
Xpress Estudio Gráfico y Digital S. A.

Suscripciones
Departamento Editorial
Av. Caracas # 63-55, Piso 4
Bogotá, Colombia

Teléfono (57-1) 7455555 ext. 1171
editorial@poligran.edu.co
panorama@poligran.edu.co



Panorama por Institución Universitaria
Politécnico Grancolombiano se encuentra
bajo una licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5
Colombia License.

Servicios de información

Panorama se encuentra en los siguientes
índices y bases internacionales:

LATINDEX: Sistema de Información en
Línea para revistas científicas de América
Latina, el Caribe, España y Portugal.
-UNAM- (México)

DIALNET: Portal de difusión de la
producción científica hispana. Universidad de
La Rioja (España)

EBSCO Academic Source (Estados Unidos)

HINARI: Research in Health. Organización
Mundial de la Salud (Suiza)

ULRICHS WEB Global Serials Directory
(Estados Unidos)

CLASE: Citas Latinoamericanas en Ciencias
Sociales y Humanidades Universidad
Autónoma de México (México)

SHERPA /ROMEO University of
Nottingham (Reino Unido)

DOAJ: Directory of Open Access Journals
(Suecia)

IRESIE: Índice de Revistas de Educación
Superior e Investigación Educativa (México)

CIT: Centro de Información Tecnológica
(Chile)

E-LIBRO (Argentina)

Los autores han autorizado la publicación
de sus artículos en las versiones impresa y
electrónica de Panorama. El contenido de
esta revista se puede citar o reproducir con
propósitos académicos siempre y cuando se
dé cuenta de la fuente o procedencia. Las
opiniones expresadas en cada uno de los
artículos son de exclusiva responsabilidad de
los autores.

Versión electrónica
www.poligran.edu.co/panorama

DOI
<https://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v13i24>

CONTENIDO

EDITORIAL: NUEVOS LENGUAJES PARA APRENDIZAJE VIRTUAL, HERRAMIENTAS PARA LOS ESCENARIOS DE APRENDIZAJE

EDUARDO NORMAN ACEVEDO 5

CONCEPCIONES DE PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE DOCENTES DE MATEMÁTICAS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MONTERÍA

ÁLVARO AUGUSTO NAVARRO CABRERA, RICHA NORMAN GÓMEZ 9-19

USOS DE LAS TIC EN PREESCOLAR: HACIA LA INTEGRACIÓN CURRICULAR

LILLA BRICEÑO PIRA, RITA FLÓREZ ROMERO, DIANA PAOLA GÓMEZ MUÑOZ 21-32

PERSPECTIVAS EN TORNO A LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA POSIBILIDAD DE UNA CAPACITACIÓN Y ACTUALIZACIÓN CONSTANTE: UNA MIRADA DESDE LOS ACTORES EN UNA UNIVERSIDAD MEXICANA

SANTIAGO DELGADO CORONADO 34-41

EL DESAFÍO DE LA COMPRESIÓN LECTORA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

SIBELE NADALYA PEÑA GARCÍA 43-56

ESTRATEGIAS GERENCIALES UTILIZADAS EN EDUCACIÓN BÁSICA ANTE SU TRANSFORMACIÓN EN LICEO BOLIVARIANO. CASO MUNICIPIO MIRANDA.

ORLANDO JOSÉ ROJAS CHACÍN, DÉBORA DEL VALLE GIRALDO TH, MARYS ESTELLA VALLES DE ROJAS, DARITZA DEL CARMEN ÚRDANETA DE RINCÓN, DEIBIS DIANA JIMÉNEZ REYES 58-66

El uso de la tecnología de la información y la tecnología de realidad virtual puede convertirse en una herramienta potente para la educación virtual. Pero también puede convertirse en un activismo desmesurado sin la correcta evaluación y comprensión de su función dentro del proceso educativo. Explicar el valor de la tecnología de realidad virtual 3D en las aplicaciones educativas que contribuyen a la mejora general de la motivación y la experiencia de aprendizaje del alumno se convierte, entonces, en uno de los principales retos para las instituciones que se plantean los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA), como elementos transversales en el proceso de formación. La integración de multimedia o realidad virtual con procesos de aprendizaje autogestionados puede ofrecer una experiencia inmersiva e interactiva que complemente las conferencias tradicionales en el aula y cree un aprendizaje en línea innovador en los planes de estudio y la formación profesional (Huang, Backman, Backman, McGuire, & Moore, 2019).

En el Politécnico Grancolombiano “hemos comprendido que los escenarios digitales requieren de elementos multimedia y, por lo mismo, es necesario hablar múltiples ‘lenguajes’. En este largo camino de la educación virtual, no solo los estudiantes han aprendido. Nosotros, en el Politécnico Grancolombiano también hemos adquirido importantes experiencias que nos han ayudado a consolidar este sueño de brindar acceso a educación de calidad para los colombianos.” (Norman-Acevedo, 2018, Pag.124). Es así como sucede en los entornos virtuales, donde el participante se ve inmerso en sensaciones corporales de percepción física y realismo corporal. Por ejemplo, se puede analizar posibles enfoques para mejorar la autonomía del alumno en un mundo virtual 3D, donde las sensaciones aportan un factor predominante en el desarrollo del estudio (Yeh & Lan, 2018).

Estudios como los de Lin, Wang, Wang, & Wang (2018); Ouherrou, Elhammoumi, Benmarrakchi, & El Kafi (2019); Zatarain Cabada, Barrón Estrada, Ríos Félix, & Alor Hernández (2018), plantean actualmente el análisis del comportamiento de individuos en procesos de formación en ambientes de realidad aumentada, explorando los procesos de motivación y gratificación de los participantes mediante procesos de gamificación, o la obtención de reconocimiento por parte de un grupo de compañeros.

Pero no es necesario remitirse a desarrollos muy tecnificados para poder explorar este tipo de reacciones. Otros estudios plantean la interacción de los participantes con sus redes sociales, explorando la posibilidad de interacción de los sujetos en plataformas sin un grado de simulación, como es el caso de un estudio realizado a Matebeleland (una región de complejidades históricas en Zimbabwe), donde en el sitio 'The Forum' se utilizó un caso de estudio para mostrar cómo la esfera virtual ha revolucionado la esfera pública habermasiana (Mhlanga & Mpofu, 2017), logrando identificar efectos sociales que bien pueden ser aprovechados por la educación.

Una corriente reciente denomina estos entornos como 'mundos virtuales' (A. Wang, 2017), que realmente son entornos virtuales basados en computadora y multiusuario que simulan la vida en el mundo físico, lo que es un híbrido entre la interacción de los estudiantes en escenarios de redes sociales y la potencialidad de espacios interactivos donde el usuario puede imaginar sus capacidades y experimentar con habilidades que no se pueden explotar en ambientes reales, por circunstancias como la pena, la aprensión o el miedo, entre otros. Se prevé que los usuarios interactúan manipulando objetos virtuales de aprendizaje que incluyen personajes digitales o avatar, utilizando su computadora, teléfono o tableta y acceso a internet.

En el segundo semestre de 2017 actualizamos la plataforma de e-Learning 'Moopic' por Canvas, su interfaz es muy visual e intuitiva, y viene integrada con una serie de elementos que facilitan la comunicación entre maestros y alumnos, sin dejar de lado la funcionalidad y la eficiencia con la gestión de datos y archivos. Estas características han generado

un alto impacto en el desempeño de los estudiantes y el mejoramiento de la gestión tutorial. Los nuevos avances, las herramientas digitales y los adelantos en software están resultando útiles para presentar información con metodologías como el storytelling, las historias trans-media y la gamificación. Con la implementación de la nueva versión de la plataforma se hizo necesaria la actualización de todos los contenidos virtuales de apoyo a los módulos, bajo la estructura establecida en el proyecto “Escenarios de Aprendizaje”.

Finalmente, la Institución se plantea la creación de un Laboratorio de Innovación Educativa, basado en el aprendizaje inmersivo (Lau, Lee, & He, 2018; Leder, Horlitz, Puschmann, Wittstock, & Schütz, 2019; Parong & Mayer, 2018), que es la tendencia global por la cual se mueve actualmente la educación, con ambientes virtuales de alta interactividad con los que se pretende emular la realidad (Y. F. Wang, 2018), y confrontar los conocimientos recibidos por los estudiantes en ambientes prácticos. Por esa razón, dentro de este proceso están incluidos los simuladores, laboratorios online, juegos serios, realidad aumentada, realidad virtual, ambientes de fotografía 360 (Lau et al., 2018), e inteligencia artificial.

El laboratorio plantea una metodología propia, denominada ADDIEI (análisis, diseño, desarrollo, implementación, evaluación e investigación). Esta metodología se creó a partir de la combinación de varios ambientes y herramientas virtuales que facilitan el diseño, producción y elaboración de diversos proyectos de innovación educativa mediados por TIC. El propósito del laboratorio es gestionar con los docentes de la Institución el desarrollo de proyectos de innovación centrados en estrategias de aprendizaje, tales como simuladores, juegos educativos o juegos serios, aplicaciones, realidad aumentada y realidad virtual, entre otros.

EDUARDO NORMAN ACEVEDO
EDITOR
REVISTA PANORAMA

REFERENCIAS

1. Huang, Y.-C., Backman, S. J., Backman, K. F., McGuire, F. A., & Moore, D. W. (2019). An investigation of motivation and experience in virtual learning environments: a self-determination theory. *Education and Information Technologies*, 24(1), 591–611. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9784-5>
2. Lau, K. W., Lee, P. Y., & He, M. Y. (2018). 360 degree immersive videos: a way to improve organizational learning practices. *Development and Learning in Organizations*, 32(6), 8–11. <https://doi.org/10.1108/DLO-02-2018-0029>
3. Leder, J., Horlitz, T., Puschmann, P., Wittstock, V., & Schütz, A. (2019). Comparing immersive virtual reality and powerpoint as methods for delivering safety training: Impacts on risk perception, learning, and decision making. *Safety Science*, 111, 271–286. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2018.07.021>
4. Lin, H.-H., Wang, Y.-Y., Wang, Y.-S., & Wang, Y.-M. (2018). Measuring perceived physiological vulnerability to IT usage: an initial test in a virtual reality-based learning environment. *Interactive Learning Environments*. Department of Distribution Management, National Taichung University of Science and Technology, Taichung, Taiwan: Routledge. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1545672>
5. Mhlanga, B., & Mpofu, M. (2017). On virtuality and the aesthetics of spectacle: Nationalist imaginations of Mthwakazi and its passions of semblance. *Critical Arts*, 31(1), 64–81. <https://doi.org/10.1080/02560046.2017.1300925>
6. Norman-Acevedo. (2018). *VIRTUAL EN EL POLITÉCNICO*. (Institución universitaria Politécnico Grancolombiano, Ed.) (1st ed.). Bogotá: Politécnico Grancolombiano. Recuperado de: <https://comunicaciones.poligran.edu.co/boletines/rompiendo/barreras.html>
7. Ouherrou, N., Elhammoumi, O., Benmarrakchi, F., & El Kafi, J. (2019). Comparative study on emotions analysis from facial expressions in children with and without learning disabilities in virtual learning environment. *Education and Information Technologies*. Department of computer science, Faculty of Science, Chouaib Doukkali University, El Jadida, Morocco: Springer New York LLC. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-09852-5>

8. Parong, J., & Mayer, R. E. (2018). Learning science in immersive virtual reality. *Journal of Educational Psychology*, 110(6), 785–797. <https://doi.org/10.1037/edu0000241>
9. Wang, A. (2017). Using second life in an English course: How does the technology affect participation? *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 7(1), 66–85. <https://doi.org/10.4018/IJCALLT.2017010105>
10. Wang, Y. F. (2018). Teacher training in 3D virtual worlds: Understanding immersive learning for teaching practices. In *Teacher Training and Professional Development: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications* (Vol. 3, pp. 1422–1442). University of British Columbia, Canada: IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-5631-2.ch065>
11. Yeh, Y.-L., & Lan, Y.-J. (2018). Fostering student autonomy in English learning through creations in a 3D virtual world. *Educational Technology Research and Development*, 66(3), 693–708. <https://doi.org/10.1007/s11423-017-9566-6>
12. Zatarain Cabada, R., Barrón Estrada, M. L., Ríos Félix, J. M., & Alor Hernández, G. (2018). A virtual environment for learning computer coding using gamification and emotion recognition. *Interactive Learning Environments*. Tecnológico Nacional de México/I.T. Culiacán, Division of Research and Postgraduate Studies, Culiacán, Mexico: Routledge. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1558256>



*CONCEPCIONES DE PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE DOCENTES DE MATEMÁTICAS EN
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MONTERÍA*

CONCEPCIONES DE PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE DOCENTES DE MATEMÁTICAS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MONTERÍA



Conceptions of evaluative practices of mathematics teachers in the educational institution
Montería high normal school

Concepções de práticas avaliativas dos professores de matemática na instituição de ensino.
Monteria high school normal school

RECIBIDO: 27 NOVIEMBRE 2017

EVALUADO: 22 ENERO 2018,
9 FEBRERO 2018

ACEPTADO: 5 DICIEMBRE 2018

Álvaro Augusto Navarro Cabrera
Maestría en Educación
Docente invitado en Escuela Normal
Superior de Montería
alvarito101767@gmail.com

Richar Norman Gómez
Maestría en Educación
Docente invitado en Escuela Normal
Superior de Montería
rinogo72@hotmail.com



RESUMEN

Este artículo informa los resultados de la investigación “Concepciones de prácticas evaluativas de docentes de matemáticas en la institución educativa Escuela Normal Superior de Montería (ENSM)”, realizada en la Maestría en Educación - SUE Caribe - Universidad de Córdoba -, con el objetivo de interpretar las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas en el contexto de las prácticas de aulas y el currículo problematizador por competencia; estudio cualitativo con diseño etnográfico, utilizando la entrevista estructurada, observación participante y revisión documental; para el análisis, se utilizó el software Atlas Ti versión 7.5, que permitió organizar y triangular la información. El estudio concluyó que, dentro de las características de las concepciones de las prácticas evaluativas, los docentes indicaron que el éxito o el fracaso depende de la intervención de todos los actores del proceso educativo; utilizan diversos criterios para la asimilación del aprendizaje; la naturaleza de la profesión está influenciada por procesos del pensamiento lógico matemático; admiten responsabilidad dentro del proceso de aprendizaje; aceptan críticas en el proceso de las prácticas evaluativas; clasifican a los docentes en facilistas y radicales; las diferencias socioeconómicas y culturales influyen en el proceso de las prácticas evaluativas; promueven la formación en valores con competencias contextualizadas. En los puntos críticos, la ausencia de trabajo en equipo dentro del área de matemáticas y la falta de conexión entre teoría y práctica en el contexto institucional mostró vacíos conceptuales. Todo lo anterior implica que la no claridad conceptual en las concepciones teóricas afecta las implicaciones prácticas.

PALABRAS CLAVE: concepciones, prácticas evaluativas, prácticas de aula, currículo problematizador.



ABSTRACT

This article informs the results of the research “Conceptions of evaluative practices of mathematics teachers in the educational institution Escuela Normal Superior de Montería (ENSM)”, carried out in the Master in Education - SUE Caribe - University of Córdoba -, with the objective of interpreting the conceptions of the evaluative practices of mathematics teachers in the context of classroom practices and the problematizing curriculum by competence; qualitative study with ethnographic design, using the structured interview, participant observation and documentary review; for the analysis the Atlas Ti software. Version 7.5 that allowed to organize and triangulate the information. The study concluded that within the characteristics of conceptions of evaluative practices, teachers indicated that success or failure depends on the intervention of all actors in the educational process; they use diverse criteria for the assimilation of learning; the nature of the profession is influenced by processes of mathematical logical thinking; they admit responsibility within the learning process; they accept criticism in the process of evaluative practices; they classify teachers as easy and radical; socio-economical and cultural differences influence the process of evaluative practices; they promote training in values with contextualized competences; they promote the formation of values with contextualized competences; they promote the process of evaluative practices. At critical points, the absence of teamwork in the area of mathematics and the lack of connection between theory and practice in the institutional context revealed conceptual gaps. All of the above implies that the lack of conceptual clarity in the theoretical conceptions affects the practical implications.

KEYWORDS: Conceptions, evaluative practices, classroom practices, problematic curriculum.



RESUMO

Este artigo informa os resultados da pesquisa “Concepções de práticas avaliativas de professores de matemática na instituição de ensino Escola Normal Superior de Montería (ENSM)”, realizada no Mestrado em Educação - SUE Caribe - Universidade de Córdoba -, com o objetivo de interpretar as concepções das práticas avaliativas dos professores de matemática no contexto das práticas de sala de aula e do currículo problematizante por competência; estudo qualitativo com desenho etnográfico, utilizando a entrevista estruturada, observação participante e revisão documental; para a análise do software Atlas Ti. Versão 7.5 que permitiu organizar e triangular a informação. O estudo concluiu que, dentro das características das concepções de práticas avaliativas, os professores indicaram que o sucesso ou fracasso depende da intervenção de todos os atores no processo educativo; eles usam vários critérios para a assimilação da aprendizagem; a natureza da profissão é influenciada por processos de pensamento lógico matemático; eles admitem responsabilidade dentro do processo de aprendizagem; eles aceitam críticas no processo de práticas avaliativas; eles classificam os professores como fácil e radical; diferenças sócio-econômicas e culturais influenciam o processo de práticas avaliativas; eles promovem a formação em valores com competências contextualizadas; eles promovem a formação de valores com competências contextualizadas; eles promovem o processo de formação de valores com competências contextualizadas; eles promovem o processo de aprendizagem. Nos pontos críticos, a ausência de trabalho em equipe dentro da área de matemática e a falta de conexão entre teoria e prática no contexto institucional mostraram lacunas conceituais. Tudo isto implica que a falta de clareza conceptual nas concepções teóricas afecta as implicações práticas.

PALAVRAS CHAVE: conceitos, práticas avaliativas, práticas de sala de aula, currículo problemático.

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO / TO CITE THIS ARTICLE / PARA CITAR ESTE ARTIGO:

Navarro-Cabrera, A., y Norman-Gómez, R. (2019). CONCEPCIONES DE PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE DOCENTES DE MATEMÁTICAS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA. ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MONTERÍA. Revista Panorama, 13(24), 9-19. doi:http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1202

INTRODUCCIÓN

Álvaro Augusto
Navarro Cabrera |
Richar Norman
Gómez |

Esta investigación, enmarcada en la línea de las prácticas pedagógicas y su impacto en la calidad del aprendizaje en las instituciones educativas del caribe colombiano, tuvo como objetivo general interpretar las concepciones de las prácticas evaluativas que tienen los docentes de matemáticas en el contexto de las prácticas de aula y el currículo problematizador por competencia, en la Institución Educativa ENSM; surgió ante la problemática de los bajos niveles de desempeños en competencias matemáticas en las pruebas externas, entre los años 2013 y 2014 (Pruebas Saber), los deficientes desempeños académicos internos, reflejados en los instrumentos de seguimiento del sistema de evaluación institucional, y la poca reflexión que realizan los docentes de la institución educativa en torno a las prácticas evaluativas; por todo lo anterior se hizo la formulación del problema de investigación: ¿cuáles son las concepciones de las prácticas evaluativas que tienen los docentes de matemáticas en el contexto de las prácticas de aulas y el currículo problematizador por competencia? Dentro del proceso de interpretación se tuvieron como conceptos claves: concepciones, prácticas evaluativas, prácticas de aula y currículo problematizador.

Por otra parte, encontrar respuesta válida a los diferentes problemas inmersos en el proceso evaluativo, y que subyacen a las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes de la ENSM, es un reto que requiere un mayor esfuerzo de los diferentes actores que se desempeñan en el campo de la formación inicial de docentes, donde el contexto cobra especial relevancia, por su condición de formadora de formadores.

MARCO TEÓRICO

Las categorías abordadas en esta investigación están referidas a las concepciones de los docentes sobre práctica evaluativa, práctica de aula y currículo problematizador.

En torno a esto, Marcia Prieto (2008), afirma que las concepciones se ven influidas por el contexto en el que se desarrollan. Así, las creencias docentes están determinadas por el nivel socioeconómico, cultural y lingüístico de los estudiantes y del centro escolar. De igual forma, los contenidos, los instrumentos y la finalidad de la evaluación planteada por el profesor cambian de una escuela a otra y de un estudiante u otro. Los

profesores que trabajan en centros educativos ubicados en contextos desafiantes evaluarán teniendo en cuenta que sus estudiantes tienen una menor capacidad o están en desventaja social. En este sentido, la autora defiende que “la diversidad social y cultural que les caracterizan y, por lo tanto, la evaluación, se transforma en la vía que determina su trayectoria” (p.23). Este concepto reafirma el hecho del contexto en la institución ENSM como formadora de formadores, incide en la formación inicial de los futuros docentes, y que estos están influenciados por las concepciones de sus docentes al momento de interactuar en el acto evaluativo.

Por su parte, Santo (2003), afirma que la evaluación devela las concepciones del evaluador; la forma de entender y de practicar la evaluación permite deducir cuáles son las teorías sobre las que esta se sustenta. Al respecto, el autor realiza la siguiente caracterización:

Sobre la naturaleza de la inteligencia: si se piensa que la inteligencia es algo dado de una vez para siempre a las personas, que no está condicionada por factores sociales, culturales, lingüísticos, económicos, será más fácil clasificar a los sujetos en grupos de fracaso o de éxito.

Sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje:

La forma de evaluar devela el concepto que el docente tiene de lo que es enseñar y aprender.

Sobre la naturaleza de la profesión

Concibe al docente como un profesional dedicado a realizar prácticas asépticas, despojadas de dimensiones psicológicas y sociales, practicará una evaluación centrada en la adquisición de datos y en el dominio de competencias.

Por otra parte, Prieto y Contreras (2008), asumen las prácticas evaluativas indicando que no son procesos únicamente técnicos y de control, sino que se trata de un proceso complejo de transformación del conocimiento disciplinario para su presentación didáctica, que los docentes deben realizar para facilitar su comprensión por parte de los estudiantes; que definan los criterios de evaluación, diseñen instrumentos evaluativos en correlación con lo anterior y determinen cómo van a comunicar y trabajar sus resultados, articulando contenido disciplinario, su didáctica y la forma de evaluarlo.

Panorama |
pp. 9-19 |
Volumen 13 |
Número 24 |
Enero-Junio |
2019 |
ISSN impreso |
1909-7433 |
ISSN en línea |
2145-308X |

De otro lado, las prácticas de aula son “un hacer pensado, reflexionado y materializado en los encuentros entre docente y estudiantes con la intención de hacer explícita su concepción de enseñar, y darle significado al acto de aprender” (García y González, 2011, p.67). Lo que quiere decir que el docente que construye sus experiencias de aula a partir de las reflexiones profundas entre la teoría y la práctica está comprometido con la mejora de la enseñanza.

Finalmente, en la enseñanza problémica no solo se busca la apropiación del conocimiento científico, sino que se fortalece el proceso metodológico en el que el estudiante aprende a producir ese conocimiento, desarrolla su capacidad intelectual, activa su creatividad e interés por la búsqueda de conocimientos; además, aprende a sortear dificultades y problemas propios de su vivir superando su propia realidad. Por tanto, la enseñanza problémica “posibilita hacer inferencias teóricas que pueden mejorar el proceso de apropiación creativa de los conocimientos por parte de los estudiantes” (Ortiz, 2009, p.47).

Adicional a lo anterior, se realizó un abordaje teórico de autores de reconocida trayectoria investigativa, entre los que se cuentan, en la línea de las concepciones: Dilthey (1974), Thompson (1992), Santos, (1993), Pozo (2006), Flores (2010), Prieto (2008); en la línea de las prácticas evaluativas, prácticas de aula: Casanova (1998), Sacristán y Pérez (1998), Ahumada (2001), Santos (2003); en la línea de generalidades del currículo problematizador: Majmutov (1983), Magendzo y Donoso (1992), Martínez (1987), Díaz Barriga (2000), Álvarez (2001), Wertsch, (1988), los cuales permitieron empoderar los fundamentos teóricos que subyacen en el objeto de estudio de la investigación.

METODOLOGÍA

Estudio cualitativo con diseño etnográfico, con el que se buscó describir y analizar los patrones o regularidades de las concepciones para explicar las prácticas evaluativas. Las unidades de análisis fueron cinco docentes de matemáticas que conforman el área en mención. La categorización de esta investigación se fundamentó en los aportes de Santos (2003), quien plantea que las concepciones de los docentes determinan los tipos de prácticas evaluativas que implementan en el aula de clase. De igual forma, los aportes de Prieto y Contreras

(2008), aseguran que “si se explicitaran las concepciones que informan las prácticas evaluativas, los profesores podrían descubrir la heterogeneidad de concepciones que están orientando sus prácticas e instrumentos evaluativos, los que suelen ser muy diversos y, en ocasiones, opuestos” (p.4).

Para los procedimientos analíticos, se inició con la codificación de las categorías de análisis, creando las citas, familias de códigos y las redes semánticas, con el software Atlas Ti. versión 7.5, con el propósito de triangular la información obtenida desde los instrumentos, como la observación participante estructurada, la entrevista estructurada y la revisión documental. Se consideraron cuatro fases en el proceso de esta investigación cualitativa: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa, de acuerdo con Rodríguez, Gil, y García (1996).

Fase 1. Preparatoria: etapa de apertura, relacionada con el primer objetivo de investigación. Se realizó la reflexión teórica, que permitió establecer el marco teórico conceptual, para poder darle inicio a la investigación; se determinó el tópico de interés con la construcción y formulación de la pregunta de investigación, a partir de la práctica educativa diaria y de la lectura de trabajos de otros investigadores, artículos e informes de investigaciones relacionadas con las concepciones de las prácticas evaluativas, identificando las características de las concepciones y los constructos teóricos que fundamentan estos procesos a nivel internacional, nacional y regional; después se pasó al diseño de la investigación, mediante la planificación de las actividades que se ejecutaron en las fases posteriores; aquí se estructuraron la selección de las técnicas investigación para recoger y analizar los datos. De igual forma, se identificó el escenario o contexto de la institución educativa ENSM, consultando el sistema institucional de evaluación (SIEE) y el enfoque curricular institucional, además del análisis de los resultados de los desempeños de los estudiantes de grado noveno y once en matemáticas, desde los informes académicos y las pruebas externas (Icfes, Pruebas saber, 2013), (Icfes, Pruebas saber, 2014).

Fase 2. Trabajo de campo: buscó dar respuesta al primer, segundo, tercer y cuarto objetivo de la investigación. Se realizó acceso al campo, iniciando con el proceso de acercamiento y consentimiento, estableciendo contacto con los docentes y directivos, presentando los

objetivos de investigación y las respectivas cartas de solicitud de permisos o consentimientos para ingresar al establecimiento educativo y las aulas de clases de la institución ENSM; después se efectuó la recogida de datos a partir de la entrevista estructurada, continuando con la observación participante estructurada de la clase y revisión documental, finalizando con la retroalimentación de los resultados obtenidos y el abandono del campo. Lo anterior se trazó desde la ruta metodológica en la perspectiva etnográfica, caracterizada por permitir recoger información de los docentes de matemática desde el contexto natural, observar sus acciones en el desarrollo de las prácticas de aula, prácticas evaluativas y escuchar sus voces.

Fase 3. Analítica: se realizó una contrastación de la información sobre las concepciones de las prácticas evaluativas de docentes de matemáticas, la relación de estas con las prácticas de aula y el enfoque curricular institucional, recogida por medio de la entrevista estructurada, observación participante estructurada de la clase y la revisión documental. Se utilizó técnica de triangulación, realizada con el Software Atlas-Ti, 7.5. Este proceso abarcó los aspectos de codificación de las categorías de análisis, selección de las citas para cada categoría, establecimiento de las relaciones entre códigos y los documentos primarios, continuando con el establecimiento de familias de códigos y finalizando con la creación del documento matriz para realizar los análisis interpretativos.

Fase 4. Informativa: esta etapa da cuenta de los resultados obtenidos en las fases anteriores. Se recopiló todo el proceso de la investigación, destacando –en primer lugar– los logros alcanzados; en segundo lugar, se identificaron los aspectos por mejorar; en tercer lugar, se evaluaron los aportes de la investigación, y seguido a esto se redactó el informe de la investigación y un artículo científico donde se evidenciaron los aportes a la calidad de la educación, desde la perspectiva de las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas de la ENSM.

Categorización de unidades de análisis inicial: la categorización de esta investigación se fundamenta principalmente en los aportes de Miguel Santos Guerra, teniendo en cuenta la amplia trayectoria profesional, experiencia laboral, producción intelectual y aportes investigativos al campo de la educación, en torno a la

actividad evaluativa y la forma como esta permite develar las concepciones del evaluador, identificadas en la fase preparatoria o fase I, dentro de la reflexión teórica, que permitió establecer el marco teórico conceptual.

Además, se referenciaron diferentes investigaciones sobre el tema objeto de estudio; estos se clasificaron en cuatro categorías: i) las concepciones de los docentes sobre la evaluación, con la que se buscó tener una visión del pensamiento o concepto del docente acerca de las generalidades de la evaluación; ii) las prácticas evaluativas de los docentes, que en este caso se constituyen en el eje central para interpretar las concepciones que subyacen en las prácticas que desarrollan los docentes en el aula de clase; iii) generalidades del currículo, desde donde se abordó la relación entre las prácticas evaluativas y el currículo institucional; finalmente, iv) el sistema de evaluación institucional, que permitió analizar las prescripciones legales y la organización institucional que rigen las normatividades educativas en Colombia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En los docentes de matemáticas: no hay una sola causa aparente para el éxito o el fracaso de los estudiantes en las prácticas evaluativas; indican que de la correcta o incorrecta intervención de todos los actores del proceso educativo (docentes, padres de familia y estudiantes), dependen los resultados obtenidos.

Al respecto, se piensa que la inteligencia está condicionada por factores sociales, culturales, lingüísticos, económicos; es algo que se construye, que depende de influjos culturales, que tiene la potencialidad de desarrollarse y enriquecerse, clasifica y etiqueta a los evaluados, atribuyéndoles unas capacidades según su desempeño (Santos, 2003, p. 5). Se infiere que la naturaleza de la inteligencia está influenciada por diversos factores del contexto, en constante crecimiento educativo y según las capacidades y desempeño del evaluado.

Utilizan diversos criterios para verificar la asimilación del aprendizaje en los estudiantes, se indica el uso de diferentes estrategias y metodologías en el proceso de las prácticas evaluativas, teniendo en cuenta los factores sociales y el contexto. Se afirma que “no solo prevalece qué es lo que el aprendiz tiene que asimilar, sino que tiene significado de la forma en que el profesor puede ayudarle a hacerlo” (Santos, 2003, p.6). Se deduce que

se concibe la enseñanza como un proceso automático de transferencia de conocimientos, organizado en una sola dirección (docente-estudiante), y la práctica evaluativa radicará en evidenciar si, consecuentemente, el aprendizaje se ha producido.

Tienen el concepto que la naturaleza de la profesión está relacionada con las características del área de conocimiento: ser matemáticos, esto es, ciencia influenciada por procesos del pensamiento lógico, y se muestra en la práctica evaluativa con el uso de variadas herramientas en ámbitos contextualizados para la adquisición de competencias en los educandos. Se establece que “el docente es una persona encargada de introducir en la cabeza del aprendiz una serie de datos, conceptos, teorías y destrezas, centrada en el dominio de competencias” (Santos, 2003, p.7). Se infiere la ausencia de requerimientos psicológicos y sociales; el docente es visto como un profesional que no tendrá en cuenta asuntos relacionados con lo social, moral y las relaciones interpersonales, que permitan formas diferentes de concebir la profesión, y no solo como una transmisión y asimilación de datos para adquisición de competencias.

Admiten la responsabilidad que tienen dentro del proceso de aprendizaje del estudiante, que se regula por medio de las prácticas evaluativas y que es compartida con padres de familia y estudiantes. Se establece que el evaluador “tiene la conciencia de que parte del aprendizaje depende de la forma en que se ha enseñado, mantiene la humildad de reconocer como suyo parte del fracaso de los que aprenden. Es decir, no es por responsabilidad exclusiva del aprendiz” (Santos, 2003, p.7). Se deduce que el docente tiene conocimiento de la responsabilidad que implica el proceso de aprendizaje del educando y que este depende de la forma de llevarlo a cabo, admite su incidencia en el fracaso dentro del mismo, y además entiende que las prácticas evaluativas serían una forma de evidenciar el alcance del aprendiz como medidor de la enseñanza.

Respetan las opiniones de los evaluados, admitiendo las críticas al proceso de las prácticas evaluativas, y estas son tenidas en cuenta dentro de la reflexión para mejorar los procesos de enseñanza. Se plantea que “el evaluado podrá decir sus críticas, lo que piensa y lo que siente, y esa información se podrá utilizar para reflexionar o para mejorar el proceso de enseñanza y, por ende, las prácticas evaluativas” (Santos, 2003, p.7). Se deriva que el

docente genera un clima de respeto y sana convivencia, no utiliza la evaluación como una arma de poder y castigo, sino como un estímulo para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Presentan pensamientos diferentes, indicando –por un lado– los que se preocupan por mejorar su quehacer docente para formar mejor a los estudiantes, consultando los procesos de las prácticas evaluativas con los demás colegas, y –por otra parte– están los que actúan independientemente sin importar los resultados de dichos procesos, pues indican que las áreas utilizan estrategias metodológicas diferentes que no se pueden generalizar a las demás. Así, se tiene, por una parte, los docentes que “se interesan por la manera como salen formados los educandos y, por otra, los que realizan una práctica individualista, según sus peculiares criterios y aprendizajes, sin tener en cuenta la forma de actuar de otros compañeros” (Santos, 2003, p.8). Se establece que a raíz de esa forma de actuación se presentan los docentes con opiniones egocéntricas, pero también los que manifiestan preocupaciones frente a las metodologías utilizadas, revisan el proceso evaluativo de los educandos e indagan con los demás colegas cómo llevan a cabo estas prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Indican que las diferencias económicas, sociales y culturales de los estudiantes influyen en el proceso de las prácticas evaluativas, pero señalan que cada miembro de la comunidad educativa tiene que cumplir con sus deberes según el rol que le corresponda. Se establece que “teniendo en cuenta la parte social se concibe que la evaluación tiene que ver con la racionalidad, pero también con la justicia, es sensible a los perjuicios y a las dificultades que los más desfavorecidos tienen para acceder al conocimiento” (Santos, 2003, p.9). Se indica que los docentes son perceptivos a las desventajas y conflictos que los más desamparados poseen para tener acceso al conocimiento, dado el carácter social de racionalidad y justicia presente en las prácticas evaluativas.

Están de acuerdo acerca de la finalidad de las prácticas evaluativas, en la institución educativa, enmarcadas bajo un carácter formativo, promoviendo la formación en valores en los procesos pedagógicos. Al respecto, “las instituciones tienen la tarea de ayudar a que las personas crezcan y lleguen a sus máximas posibilidades” (Santos, 2003, p.9). Demuestran que promueven en la institución prácticas evaluativas direccionadas a

formar a los educados, con la utilización de competencias contextualizadas y énfasis en valores, en pro de contribuir al crecimiento personal y el uso adecuado de las potencialidades.

Álvaro Augusto

Navarro Cabrera |

Richar Norman

Gómez |

Tienen aportes similares en torno a la realización de actividades grupales promovidas por el buen trato y los valores, particularmente el respeto en medio de las diferencias entre todos los miembros de la comunidad educativa, fomentando la formación integral de los educandos. Dice Santos (2003), que “la interacción profunda entre las personas se sustenta sobre unas exigencias morales, por lo cual no se puede olvidar los principios básicos de la relación humana y de un ejercicio profesional responsable” (p.9). Los docentes se preocupan por la formación del ser humano de manera integral, enfatizando en valores y bajo exigencias morales acordes con el contexto y el rol educativo.

Utilizan las disposiciones legales que condicionan, inspiran y regulan las prácticas evaluativas, a partir del uso de lineamientos curriculares exigidos por la institución educativa, y establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN); como lo menciona Santos, “la evaluación está condicionada por disposiciones legales que la inspiran y la regulan” (2003, p.2). Se infiere que los docentes en la institución realizan las prácticas evaluativas de acuerdo con las disposiciones legales emanadas del MEN y reguladas por las directivas institucionales, lo que indica que el área de matemáticas debe tener unificada los momentos, la nomenclatura, los contenidos de la evaluación, lo que evita que los docentes realicen el proceso de manera desordenada o bajo criterios disímiles. Así lo reitera Santos (2003), “la forma de hacer la evaluación está supervisada por diversos agentes que velan por el fiel cumplimiento de la norma” (p.2). Las prácticas evaluativas se desarrollan de acuerdo con los parámetros establecidos desde las directivas institucionales –no desde perspectivas individuales o personales–, lo cual es coherente con las directrices creadas en la legislación colombiana, referidas en la ley general de educación y decretos reglamentarios.

“La evaluación que realizan los profesionales en las instituciones está sometida a presiones de diverso tipo, además, la comparación entre las calificaciones obtenidas hace que los evaluados se vean clasificados por los resultados del proceso” (Santos, 2003, p.2). Aunque las prácticas evaluativas contemplan estas presiones,

particularmente por la interacción entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, se valoran las opiniones de padres de familia y estudiantes dentro del proceso, buscando mejorar el desempeño estudiantil.

No utilizan dentro del área las mismas estrategias, materiales y referentes organizativos dentro del proceso de las prácticas evaluativas, lo que contradice los lineamientos y desde las directivas de la institución, las exigencias del currículo y las políticas educativas. Esto evidencia falta de trabajo en equipo dentro del área respectiva. La evaluación “se realiza con unos condicionantes determinados, como la cultura organizativa dentro del grupo de personas evaluadas, las técnicas disponibles, la formación recibida, las exigencias del currículo, entre otros” (Santos, 2003, p.2). Esto indica que dentro del área de matemáticas las prácticas evaluativas deberían estar alineadas según las exigencias del currículo institucional, siguiendo las pautas reguladoras de los directivos para el cumplimiento de las normas educativas, lo cual no se cumple a cabalidad.

Las prácticas de aula son todas las acciones y actividades que realiza un docente dentro del proceso de enseñanza, que permitan establecer los alcances de los aprendizajes, la puesta en marcha del currículo y la forma de valorar los procesos pedagógicos. En este sentido, “la práctica docente son acciones y actividades que permiten valorar, innovar, profundizar y modificar el proceso de enseñanza del docente en el aula” (Castro, Peley y Morillo, 2006, p.3); y también, “las prácticas evaluativas se derivan de un cúmulo de actividades desarrolladas en el salón de clases o en aquellos espacios los cuales dan cuenta del currículum en acción, cuyo objetivo de evaluación depende de la manera que esta se conciba” (Morales, Valverde y Valverde, 2016, p.4). Esto, teniendo en cuenta las opiniones docentes, no está claro en el área de matemáticas.

Proponen diferentes estrategias metodológicas, incluyendo el uso de las tecnologías para ayudar a mejorar el proceso de enseñanza y contribuir a un mejor aprendizaje en los estudiantes. Se afirma que “todo educador debe tener como deseo mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, debe estimular el pensamiento creativo y crítico del estudiante, preparándolo para que supere la comprensión de la enseñanza como una forma de actuación del sistema social” (Castro, Peley y Morillo, 2006, p.4), y “la práctica evaluativa es una actividad que se

Panorama |

pp. 9-19 |

Volumen 13 |

Número 24 |

Enero-Junio |

2019 |

ISSN impreso |

1909-7433 |

ISSN en línea |

2145-308X |

desarrolla siguiendo unos usos, cumple múltiples funciones, se apoya en una serie de ideas y formas de realizarla, y es la respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada” (Sacristán & Pérez, 1998).

Muestran claridad sobre los conceptos de prácticas evaluativas, currículo problematizador por competencias. Sobre esto, “las prácticas evaluativas están directamente relacionadas con las concepciones que emergen al momento de planear, ejecutar, comprender, analizar, interpretar y apreciar las situaciones de evaluación; de igual manera, influyen también las experiencias previas, el contexto, lo normativo o currículo oficial” (Vivas y Chacón, 2012); igualmente,

... la enseñanza problémica facilita la integración de la teoría con la práctica en un mismo momento (tiempo), y en un mismo lugar (espacio), del proceso de aprendizaje, lo que ayuda a una formación integral de los estudiantes que participan en la actividad, ya que se da el proceso de aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. (Ortiz, 2009, citado por García y González, 2011, p.67)

Se plantea que “es importante entender que desde la enseñanza problémica se debe construir el conocimiento desde el proceso de solución de problemas, de modo que se constituyan en habilidades, actitudes y valores expresados en un saber y en un saber hacer que le permitan comprender y resolver los problemas del entorno” (Magendzo, 1992, citado por García y González, 2011, p.65). En este sentido, los docentes consultados tienen claridad en la forma de evaluar los aprendizajes en el currículo, indicando la pertinencia de construir el conocimiento desde la resolución de situaciones problémicas contextualizadas para contribuir a la adquisición de habilidades y destrezas en los estudiantes, en el marco de las competencias.

De otra parte, a partir de la revisión documental, teniendo en cuenta la estructura y el análisis de cada documento referenciado, se logró establecer la pertinencia de cada uno de estos, conforme a la normatividad y prescripciones legales de la política educativa colombiana, respecto a la Ley general de educación, Decreto 1860 de 1994 (Artículo 34. Las áreas del conocimiento definidas como obligatorias y fundamentales), Ley 115 de 1994 (Artículo 23. Áreas obligatorias y fundamentales), lineamientos curriculares de matemáticas

(orientaciones para el desarrollo del área de matemáticas en el país – MEN, 1998); estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas (niveles de avances en el desarrollo de competencias matemáticas – MEN, 2006); decreto 1290 de 2009 (Sistema de evaluación – MEN, 2009); documento N° 11, Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del decreto 1290 de 2009 - MEN (2009), Derechos básicos de aprendizaje (Saberes y habilidades fundamentales en Matemáticas – MEN, 2015), Decreto 1075 de 2015. Todo lo anterior, como parte integral del funcionamiento institucional, denota condiciones que permiten regular todos los procesos curriculares, dentro de ellos, las prácticas de aula y las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas; de esto se deduce la existencia de fortalezas en la estructura organizacional, administrativa y directiva en el establecimiento educativo.

Lo anterior es coherente con los hallazgos obtenidos en el análisis de los elementos que condicionan las prácticas evaluativas, en torno a que los docentes realizan sus acciones siguiendo las disposiciones legales, directrices y lineamientos curriculares regulados desde el MEN, acatados por las directivas del establecimiento educativo y en función del currículo problematizador por competencias. De igual forma, dentro del proceso de las prácticas evaluativas, los docentes de matemáticas tienen presente las opiniones de los estudiantes y padres de familia para detectar falencias que afecten el desarrollo del aprendizaje de los educandos, como lo establece la norma, particularmente el decreto 1290 de 2009.

Finalmente, y en contraste con lo anterior, se detectó como punto crítico la ausencia de trabajo en equipo dentro del área de matemáticas, debido a que los docentes indican la no utilización de las mismas estrategias, dinámicas y metodologías de trabajo, en contravía de las condiciones organizativas del establecimiento educativo, que se evidencian en el plan de área, plan de clases, plan operativo, registro de actividades diarias y evaluaciones acumulativas.

Por su parte, de las observaciones participantes estructuradas de las clases, se dedujo que el 75% de los docentes mostraron un desarrollo de la temática netamente cognitiva y procedimental, sin rasgos iniciales para formulación de situaciones problematizadoras; se hicieron preguntas de procesos o conocimiento matemático de acuerdo con la temática desarrollada. La construcción

de contenido y producción de conocimientos presenta rasgos tradicionales, elementos conductistas y pocos constructivistas; se utilizaron iguales instrumentos y procesos (como escritos, orales, prácticos y de resolución individual), para evaluar los aprendizajes. Se presentó una comunicación cordial y un ambiente de respeto entre todos.

El 25 % de los docentes expusieron el progreso de la temática mediante la formulación de situaciones problematizadoras, lo que permitió la adquisición de competencias matemáticas –comunicativas, razonamiento y resolución de problemas; se evidenció la utilización de la temática en contextos reales, se hicieron preguntas de procesos o conocimiento matemático de acuerdo con la temática desarrollada; de igual forma, la construcción de contenido y producción de conocimientos tuvo tendencia con elementos conductistas y constructivistas; se utilizaron diferentes instrumentos y procesos para hacer seguimiento a los aprendizajes.

Lo anterior es coherente con los hallazgos obtenidos en el análisis de los conceptos de prácticas evaluativas y prácticas de aula, respecto a la relación que existe entre estas prácticas, revelando confusión o falta de claridad teórica y conceptual que no permiten establecer a la práctica docente como un conjunto de acciones en pro de mejorar y profundizar el proceso de enseñanza en el aula, y a la práctica evaluativa como la serie de actividades tendientes a dar cuenta del currículo en acción. De igual forma, el desempeño docente evidenció la falta de propuestas y la poca utilización de variadas metodológicas, en pro de mejorar las prácticas evaluativas y optimizar el desarrollo de las prácticas de aula, que podrían permitir afianzar las competencias en ámbitos contextualizados y según los niveles educativos, lo cual fue propuesto por los docentes de matemáticas en la entrevista estructurada.

DISCUSIÓN

El recorrido por las etapas metodológicas de la investigación permitió concluir los siguientes aspectos: la investigación cualitativa, por medio de la entrevista estructurada y la observación participante estructurada, fue la base fundamental en esta investigación, porque permitió a partir del proceso de indagación interpretar las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas, en el contexto institucional de

la ENSM, lo cual fue posible a partir del estudio de las categorías de concepciones, prácticas evaluativas, prácticas de aulas y currículo problematizador por competencias, permitiendo la descripción y análisis de los patrones o regularidades de las concepciones de los docentes de matemáticas para explicar sus prácticas evaluativas en el contexto institucional.

En concordancia con lo anterior, de acuerdo con el primer objetivo, al identificar las características de las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas, se manifestó que:

Para las concepciones del evaluador: en la naturaleza de la inteligencia no hay una sola causa aparente para el éxito o el fracaso de los estudiantes en las prácticas evaluativas, y esto depende de la adecuada intervención de todos los actores del proceso educativo; en la naturaleza de la profesión, se estableció que está relacionada con las características del área de conocimiento (las matemáticas), influenciada por procesos del pensamiento lógico.

Para las actitudes del evaluador: hacia sí mismo, se admitió la responsabilidad docente dentro del proceso de aprendizaje, compartida con estudiantes y padres de familia; hacia los evaluados, se respetan las opiniones de estos, admitiendo las críticas al proceso de las prácticas evaluativas; y hacia los colegas, presentaron pensamientos diferentes, clasificando a los docentes en facilistas y radicales.

Para los principios éticos del evaluador: en la estructura y dinámica social, se estableció que las diferencias económicas, sociales y culturales de los estudiantes influyen en el proceso de las prácticas evaluativas y deben ser tenidas en cuenta; desde lo social – racional, la finalidad de las instituciones está enmarcada bajo un carácter formativo, promoviendo la formación en valores con la adquisición de competencias contextualizadas en los procesos pedagógicos.

Estas tipologías, en relación con el segundo objetivo, contribuyeron para establecer los puntos críticos de las concepciones de las prácticas evaluativas, evidenciando en las condiciones organizativas la no utilización de las mismas estrategias, dinámicas y metodologías de trabajo para las prácticas evaluativas, lo que revela ausencia de labor en equipo, dentro del área de matemáticas, en

contraposición de lo observado en la revisión documental, donde se evidenció adecuadas estructuras y condiciones organizativas, desde las directivas de la institución, tendientes a la unificación de criterios, estrategias, metodologías y dinámicas pedagógicas para alcanzar las metas trazadas desde las políticas educativas institucionales, en función de las políticas educativas nacionales.

De igual forma, de acuerdo con el tercer objetivo, el acercamiento a las prácticas de aula por medio de la observación participante estructurada, contribuyó para analizar la relación entre las prácticas evaluativas y prácticas de aula, estableciendo conexión entre teoría y práctica en el contexto institucional, identificando falta de claridad conceptual en los constructos teóricos, lo que afecta las implicaciones prácticas, dada la falta de conexión entre lo que proponen los docentes de matemáticas para mejorar las prácticas evaluativas y la forma como lo realizan en contexto.

Igualmente, para el cuarto objetivo, el acercamiento a las prácticas de aula mediante la observación participante estructurada contribuyó al análisis de la relación entre las prácticas evaluativas y el currículo problematizador por competencias; al respecto, en el pensamiento docente se presentaron convergencias en la relación que existe entre estos dos aspectos, plantearon que se da por medio de diferentes actividades contextualizadas, con el uso de preguntas problematizadoras para el desarrollo de competencias; de igual forma, respecto a las formas de evaluar los aprendizajes, en este currículo, los docentes de matemáticas plantearon la utilización del diseño, formulación y planteamiento de resolución de problemas.

Pero en contraposición a lo anterior, en la observación participante estructurada se evidenció la poca utilización de variadas metodologías, sin rasgos iniciales para la formulación de situaciones problematizadoras, que son la base del currículo problematizador por competencias, instituido en el establecimiento educativo, lo que indica –nuevamente– falta de conexión entre teoría y práctica en el contexto institucional, como se concluyó en el tercer objetivo.

Por su parte, el análisis documental permitió revisar los documentos e instrumentos que se utilizan en las prácticas evaluativas, dentro de la estructura y organización institucional, para establecer elementos críticos

de las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas, a partir de la descripción y el análisis de los aspectos normativos implementados en la institución educativa ENSM, relacionados con las prescripciones legales y reguladas por las supervisiones del estado, desde el MEN; todas las descripciones y los análisis mostraron cómo las políticas institucionales, desde las gestiones directivas, administrativas y académicas de la institución ENSM, están ceñidas a las normas, leyes y decretos reglamentarios, particularmente el decreto 1290 de 2009, respecto a los procesos de las prácticas evaluativas, y son coherentes con las directrices trazadas desde el MEN, a partir de las políticas educativas nacionales.

Dado todo lo anterior, definitivamente las prácticas evaluativas se articulan en las disímiles ocupaciones del quehacer docente y están permeadas por muchos aspectos, en los ámbitos político, económico, social, personal, profesional, ético, moral e institucional; estos influyen sobre todos los elementos combinados en las prácticas de aula, tales como las regulaciones del Estado, la disponibilidad de los recursos, las relaciones entre docentes-docentes o docentes –estudiantes, las interacciones grupales, la apreciación del sujeto en la comunidad, la forma de transmitir o asimilar el conocimiento, los métodos o estrategias utilizados, los intereses de los estudiantes, docentes, padres de familia y los controles internos o institucionales, todo lo cual contribuye en la conformación del ambiente educativo en las prácticas pedagógicas.

Finalmente, las voces de los docentes, en la entrevista estructurada y su accionar en la observación participante estructurada, proporcionaron elementos fundamentales que posibilitan realizar reflexiones en torno a las dinámicas de las prácticas evaluativas de la institución ENSM, que puedan conllevar a formular y recomendar acciones futuras de mejoramiento institucional.

REFERENCIAS

1. Ahumada, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Chile: Universidad Católica de Chile.
2. Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, Examinar para excluir*. Madrid: Morata.
3. Casanova, M. (1998). La evaluación educativa. *Escuela Básica*, 67-102.
4. Castro, E., Peley, R., & Morillo, R. (2006). La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista. *Revista de Ciencias Sociales*, 12(3), 581 - 587.
5. Decreto 1860 de 1994. *Reglamentación de la ley 115 de 1994*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia.
6. Díaz Barriga, Á. (2000). *El currículo escolar, surgimiento y perspectivas*. Argentina: Editores Aique.
7. Dilthey, W. (1974). *Teoría de las concepciones del mundo*. Madrid - España: Revista de Occidente S.A.
8. Flores, P. (2010). *Concepciones y creencias de los futuros profesores sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
9. García, L., & González, C. (2011). *Concepciones de los docentes en el ejercicio del currículo problematizador por competencias en la Normal Superior de Montería*. Montería: Sue Caribe.
10. García, L., Sierra, M., & Suárez, E. (2010). *Resignificación del sistema de evaluación de la Institución Santos Angeles Custodios de la ciudad de Medellín, departamento de Antioquia, a la luz del decreto 1290*. Manizales: Universidad Católica de Manizales.
11. ICFES. (2014). <http://www.icfes.gov.co/resultados/index.php>. Bogotá: MEN.
12. ICFES. (2014). *Resultados prueba saber 2014*. Bogotá: MEN.
13. ICFES. (2014). *Pruebas saber*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://bit.ly/1Hwp31k>
14. ICFES. (2014). *Guía para la lectura e interpretación de los reportes de resultados dirigida a Secretarías de Educación*. Bogotá: MEN.
15. Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería-ENSM. (2014). *Acta de comité de Evaluación y Promoción*. Montería: Normal Superior de Montería
16. Ley General de Educación (1994). *Ministerio de educación nacional*. Bogotá, Colombia.
17. Magendzo, A. & Donoso, P. (1992) *Teorías del currículo y concepciones curriculares*. Tomado del libro *Diseño Curricular Problematizador: Una opción para la elaboración del currículo en derechos humanos desde la pedagogía crítica*. Santiago de Chile.
18. Magendzo, A., & Donoso, P. (1992). *Diseño Curricular problematizador en la enseñanza de los derechos humanos*. Bogotá: Redal Colombia.
19. Majmutov, M. (1983). *La enseñanza problemática*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
20. Martínez Llantada, M. (1987). *La enseñanza Problemática de la Filosofía Marxista Leninista*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
21. MEN. (1998). *Lineamientos curriculares de matemáticas*. Bogotá.
22. MEN. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Bogotá: Cargraphics S.A.
23. MEN. (2009). *Decreto No. 1290*. Recuperado de: <http://bit.ly/1GuyijK>
24. MEN. (2009). *Guía 11. Fundamentaciones y orientaciones para la Implementación del Decreto 1290 de 2009*. Bogotá.
25. MEN. (2016). *Derechos Básicos de aprendizaje*. v. 2. Bogotá: Impresos S.A.
26. MEN. (2015). *Decreto 1075*. Bogotá: MEN.
27. MEN. (2006). *Estándares de competencias básicas*. Bogotá.
28. Montería, I. E. (2016). *Sistema Institucional de Evaluación - SIEE*. Montería: Norsup.
29. Morales, O., Valverde, Y., & Valverde, O. (2016). Evaluación y prácticas evaluativas. *Unimar*, 34(1), 87-94.
30. Ortiz, A. (2009). *Didáctica problematizadora y aprendizaje basado en problemas*. Bogotá: Distribooks Editores.
31. Pozo, J. (2006). *Educación para la sociedad del conocimiento: La reconstrucción mutua de mente y cultura*. Ponencia presentada en el 4º Congreso Internacional de Educación, Buenos Aires, Argentina.

Álvaro Augusto

Navarro Cabrera |

Richar Norman

Gómez |

Panorama |

pp. 9-19 |

Volumen 13 |

Número 24 |

Enero-Junio |

2019 |

ISSN impreso |

1909-7433 |

ISSN en línea |

2145-308X |



USOS DE LAS TIC EN PREESCOLAR: HACIA LA INTEGRACIÓN CURRICULAR

Uses of ICT in preschool: towards curricular integration

Usos de TIC no pré-escolar: no sentido da integração curricular



RECIBIDO: 2 FEBRERO 2016

EVALUADO: 7 NOVIEMBRE 2017
25 OCTUBRE 2017
14 JUNIO 2018

ACEPTADO: 5 DICIEMBRE 2018

Diana Paola Gómez Muñoz
Fonoaudióloga y Magíster en Educación,
con énfasis en Comunicación y Educación,
de la Universidad Nacional de Colombia.
Docente Línea Comunicación y Educación,
Maestría en Educación. Investigadora
adscrita al grupo de investigación Cognición
y Lenguaje en la Infancia, Universidad
Nacional de Colombia.
dpgomez@unal.edu.co

Lilia Briceño Pira
Licenciada en Educación Preescolar de la
Universidad Pedagógica Nacional, Magíster
en Educación de la Universidad Nacional de
Colombia. Docente Secretaría de Educación
Bogotá, Colegio Distrital Alfonso Reyes
Echandía I.E.D. Nacional.
lbbricenop@unal.edu.co

Rita Flórez Romero
Fonoaudióloga, Magíster en Lingüística, con
énfasis en Sociolingüística, de la Universidad
Nacional de Colombia. Profesora asociada al
Departamento de Comunicación Humana
de la misma universidad. Dirige el grupo
de investigación Cognición y Lenguaje
en la Infancia, Universidad Nacional de
Colombia.
rflorez@unal.edu.co



RESUMEN

El propósito de esta investigación fue comprender los usos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en el grado transición en una institución educativa distrital, mediante la observación y análisis de los saberes y prácticas de las docentes, los intereses de los niños y las expectativas de sus familias. La investigación se realizó como estudio de caso, enmarcado en el paradigma cualitativo; se utilizaron grupos de discusión, encuestas y entrevistas para obtener la información. Participaron cinco docentes del grado transición de una institución educativa distrital y 25 estudiantes de preescolar con sus respectivas familias. Las reflexiones y hallazgos realizados buscan servir de referente para la definición de estrategias para la integración curricular de las TIC en preescolar en los colegios públicos.

PALABRAS CLAVE: tecnologías en educación, educación preescolar, TIC y educación.



ABSTRACT

The purpose of this research was to understand the uses of Information Technology and Communication (ICT) in the transition grade at a district school, through the observation and analysis of the teachers' knowledge and practices, the interests of children and the expectations of their families. The research is conducted as a case study, set in the qualitative paradigm; focus group, surveys and interviews were used to obtain the information. Participated 5 teachers of transition grade from school district and 25 preschool students with their families. The reflection and findings made seek to serve as a reference for defining strategies for curricular integration of ICT in preschool in public schools.

KEYWORDS: Technology in education, preschool education, ICT and education.



RESUMO

O objectivo desta pesquisa foi compreender os usos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) ao nível da transição numa instituição educacional distrital, através da observação e análise dos conhecimentos e práticas dos professores, dos interesses das crianças e das expectativas das suas famílias. A pesquisa foi realizada como um estudo de caso, enquadrado no paradigma qualitativo, grupos de discussão, pesquisas e entrevistas foram utilizados para obter as informações. Participaram cinco professores de uma instituição educacional distrital e 25 alunos do pré-escolar e suas famílias. As reflexões e conclusões procuram servir de referência para a definição de estratégias para a integração curricular das TIC nas pré-escolas das escolas públicas.

PALAVRAS CHAVE: tecnologias em educação, educação pré-escolar, TIC e educação.

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO / TO CITE THIS ARTICLE / PARA CITAR ESTE ARTIGO:

Briceño-Pira, L., Flórez-Romero, R., & Gómez-Muñoz, D. (2019). USOS DE LAS TIC EN PREESCOLAR: HACIA LA INTEGRACIÓN CURRICULAR. *Revista Panorama*, 13(24), 21-32. doi:<http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1203>

INTRODUCCIÓN

En los últimos años la mirada del mundo se ha centrado en la primera infancia. Esfuerzos gubernamentales en política pública internacional, nacional y local se han activado para crear las condiciones que permitan el desarrollo integral de los niños y niñas menores de 6 años. Entre las razones fundamentales se encuentran ventajas económicas de retorno de inversión a futuro para el Estado, pero especialmente está ligada al corpus de conocimiento que se ha ido construyendo acerca de los desarrollos y potencialidades que en lo cognitivo, fisiológico y social suceden en los primeros años de vida y cómo pueden ser determinantes en el desempeño de un individuo a lo largo de su vida (Bernal & Camacho, 2010; Simarra & Madariaga, 2011; Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2011).

En este sentido, la educación es pieza fundamental en la atención integral a la primera infancia, con especial énfasis la educación pública, dado que el acento está puesto en la población que atiende, la cual, en la gran mayoría de casos, se encuentra en vulnerabilidad por condiciones sociales y/o económicas desfavorables. En este sentido, el desafío de la educación pública está en crear ambientes de aprendizaje que permitan la reducción de las desigualdades sociales existentes y desarrollen el potencial humano de los menores de 6 años; este camino pasa por la reflexión sobre los múltiples factores que se asocian al adecuado desarrollo de las dimensiones del ser humano y las competencias que debe alcanzar para ejercer su ciudadanía. Entre estos factores se encuentra la incorporación y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Diversos estudios sobre el uso de las TIC en educación reportan que la propuesta de uso más adecuado en cualquier nivel educativo es la integración curricular, puesto que permite enriquecer los ambientes de aprendizaje por medio del uso de diversos dispositivos, y es un elemento motivador de los intereses y participación de los estudiantes, ya que pueden avanzar por sus propias capacidades e interactuar con otros para colaborar y aprender usando las tecnologías como mediadoras.

Se identifican algunas tensiones en la integración curricular de las TIC, como la actitud del docente y la expectativa de funcionamiento que tiene frente al aporte que hace el uso de dispositivos tecnológicos en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, quienes, en algunos casos, están más habituados al uso de estos que los mismos profesores; el acceso inequitativo a los recursos TIC y las condiciones que faciliten sostener innovaciones educativas para articularlas con políticas públicas y propuestas de formación docente (Garassini & Padrón, 2004; Area, 2010; Arbazúa & Cerda, 2011; Clemente, Ramírez, Orgaz, & Martín, 2011; Can-Yasar, Uyanik, Inal, & Kandir, 2012; Blackweel, Lauricella, Wartella, Robb, & Schomburg, 2013; Cascales & Laguna, 2014). La investigación se propuso caracterizar las prácticas relacionadas con el uso de las TIC en el grado preescolar de un colegio público de Bogotá, en un sector popular, como mirada local al fenómeno global de tecnologías de la información y la comunicación, e identificar, de acuerdo con Winocour y Aguerre (2012, p.138) cómo “la dimensión local genera apropiaciones diferenciadas de las TIC”. Se desarrollaron tres ejes conceptuales centrales: tecnologías de la información y la comunicación, relación de las TIC con la educación e integración curricular.

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

El Plan Nacional de TIC (Ministerio de Comunicaciones, 2008, p.3), define las Tecnologías de la información y la Comunicación como el “conjunto de herramientas, equipos, programas informáticos, aplicaciones, redes y medios que permiten la compilación, procesamiento, almacenamiento, transmisión de información como voz, datos, texto, vídeo e imágenes”. Según Tedesco (2000), las TIC incluyen los dispositivos con los que se dispone en la actualidad, estos son la televisión, el ordenador y los teléfonos; el Ministerio de Educación Nacional (2008), propone además, el radio, redes e Internet. En esta investigación, se entienden las TIC como los dispositivos y aplicaciones que permiten la producción, transmisión, circulación y resignificación de la información, facilitan la comunicación entre personas de diferentes ubicaciones geográficas empleando recursos audiovisuales y redes de comunicación (Kristcautzky, 2012), y la mediación entre docentes, estudiantes y contenidos (Coll, 2009).

Lilia Briceño Pira |

Rita Flórez

Romero |

Diana Paola

Gómez Muñoz |

Panorama |

pp. 21-32 |

Volumen 13 |

Número 24 |

Enero-Junio |

2019 |

ISSN impreso |

1909-7433 |

ISSN en línea |

2145-308X |

Según plantea Tedesco (2000), estos dispositivos desarrollan procesos y establecen relaciones distintas con los usuarios, según el vínculo y la forma en la que transmite el mensaje. Por un lado, la televisión tradicional establece un vínculo en el que deposita la inteligencia en el emisor, por lo que le da al televidente un rol pasivo, de recepción; emplea la imagen para conmover emocionalmente. Por otro lado, están los ordenadores y tabletas que distribuyen la inteligencia tanto en el dispositivo como en el usuario, quien es el que toma las decisiones, consulta o produce información mediante la interactividad que posibilitan estas tecnologías.

LAS TIC EN LA ESCUELA

Según Gándara (2012), el interés por involucrar el computador en los procesos educativos tiene como precursores a Skinner y otros conductistas, quienes pudieron visualizar en este dispositivo una oportunidad de educar y ofrecer una instrucción sistematizada para el desarrollo de habilidades y capacidades básicas, gracias a los adelantos que realizaron algunos científicos en programa de aprendizaje asistido por computador. Estos adelantos dieron origen a la idea de poder tener una instrucción controlada, que se pudiese reproducir y evaluar objetivamente por medio de indicadores objetivos (Amigues & Zerbato, 1999). Esto implicaba complementar o sustituir al docente en su labor educativa, por lo que no obtuvo el recibimiento esperado en las instituciones educativas, sumado a los altos costos que en la época hubiese significado la dotación para cada institución.

A las críticas surgidas para estos dispositivos, porque se creía que estaban presupuestados para programar estudiantes, surgen propuestas que, por el contrario, permitían a los estudiantes programar computadores, y por medio de la resolución de problemas desarrollar sus capacidades cognitivas. Surge con Papert lo que se denominó construccionismo; se desarrolló el lenguaje de programación Logo, que mediante una tortuga permitía la construcción y la socialización de sus logros al compartir con otros compañeros (Gándara, 2012). Logo es un lenguaje vigente en la actualidad, que se emplea en *software* educativo como Micromundos y Scratch.

Los cambios tecnológicos ocurridos en las décadas de los 80 y 90 del siglo XX aportaron adelantos en la adecuación de interfaz gráfica, el desarrollo de dispositivos

de almacenamiento de información e interacción con el computador, desarrollo y puesta en marcha de protocolos de comunicación entre computadoras y avance en las telecomunicaciones, además de una disminución de los costos de producción de diferentes dispositivos. Estas transformaciones tecnológicas han configurado una nueva gama de tecnologías a disposición de la comunicación y circulación de la información (Gándara, 2012). El interés por la incorporación de las TIC, al igual que las resistencias a la entrada en la escuela han persistido y aún son vigentes (Cabello, 2012). Sin embargo, los aparatos por sí solos no implican cambios ni propuestas, sino más bien la concepción que el docente tenga sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, y las actividades que subyacen a los contextos de uso y apropiación de las TIC (Gándara, 2012; Coll, 2009).

Sunkel (2009), plantea que la educación es un campo estratégico para la reducción o superación de la brecha digital existente en algunos sectores de la sociedad. Esto requiere como mínimo el acceso a las tecnologías, es decir, la dotación de una infraestructura tecnológica que incluya la incorporación de computadores y otros dispositivos en la escuela, la conectividad y el uso efectivo que se haga de ellas. La densidad informática es un “factor que condiciona el ‘uso efectivo’ que estudiantes (...) pueden hacer de las TIC” (Sunkel, 2009, p.37). Y se entiende que entre menor número de estudiantes por computador, mayor es el uso efectivo que hace cada estudiante. La densidad informática se obtiene sumando el número de estudiantes y los computadores disponibles para estos en la institución; no se incluyen los dispuestos para el personal administrativo o de uso exclusivo para docentes.

La incorporación de las TIC en la vida cotidiana implica, de alguna manera, ampliar el concepto de alfabetismo, en tanto que algunos dispositivos tecnológicos posibilitan prácticas sociales de intercambio de información y comunicación novedosas. Al respecto, Kriscautzky (2012) afirma que

En nuestros días la alfabetización se concibe como un largo proceso de construcción de un conocimiento mucho más amplio que el de las letras: el conocimiento de las funciones sociales de la escritura, de las prácticas asociadas a ellas y de las pautas que rigen los intercambios mediados por la escritura. (p. 244)

En este sentido, la entrada de las TIC en el aula es una forma de reconocer el nuevo sentido que dan estos avances a lo que se entiende por alfabetización y, como valor agregado, reconocer que el acceso a la información y los dispositivos tecnológicos es una forma de participación ciudadana (Secretaría de Educación Distrial, 2007, p.59).

USOS DE LAS TIC EN EDUCACIÓN

En esta investigación se retoman, por un lado, los planteamientos de la Teoría Unificada de Aceptación y usos de la Tecnología (UTAUT) (Venkatesh, Morris, & Davis, 2003), para tener una comprensión de la actitud de los docentes de preescolar hacia el uso de las TIC en sus prácticas. Pues si bien la infraestructura tecnológica en la escuela, la conectividad y los recursos digitales son importantes para que se haga uso de las tecnologías en el aula, es frecuente la subutilización de estos recursos en la enseñanza (Coll, 2009), especialmente por la actitud del docente frente a las TIC. De otro lado, se exponen los planteamientos realizados por Coll (2009), sobre una tipología de usos de las TIC en la que se relacionan las herramientas tecnológicas y las prácticas educativas.

Venkatesh, Morris y Davis (2003), formularon la Teoría Unificada de Aceptación y uso de la Tecnología (UTAUT), a partir de la revisión de las diferencias y elementos en común de los constructos centrales de las teorías que explicaban, hasta ese momento, el uso de las tecnologías. En el análisis, los autores identificaron y conceptualizaron cuatro factores que influyen en que se usen o no las tecnologías en el desarrollo de una labor; estos son: 1) expectativa del funcionamiento, 2) expectativa del esfuerzo, 3) influencia social y 4) condiciones facilitadoras que están determinadas por el género, edad, experiencia y voluntad de uso de las tecnologías. Se retoma la UTAUT como una base conceptual para analizar el uso actual de las TIC en preescolar, pues han sido validados por diversas investigaciones en el ámbito educativo (Blackweel *et al.*, 2013; Madera, Torres, & Quevedo, 2012).

Coll (2009), presenta una clasificación sobre los usos de las TIC que involucra las características propias de los dispositivos tecnológicos y las dimensiones de las prácticas educativas. Esta tipología está sustentada en una perspectiva socio-constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje que busca proporcionar elementos

de análisis del alcance e impacto de las TIC en el acto educativo, no se constituye en una escala para juzgar o señalar prácticas menos o más adecuadas. Coll (2009) sustenta esta propuesta desde dos ideas base:

La primera es que, por sus características intrínsecas, las TIC pueden funcionar como herramientas psicológicas susceptibles de mediar los procesos inter e intra-psicológicos implicados en la enseñanza y el aprendizaje. La segunda, que las TIC cumplen esta función – cuando la cumplen– mediando las relaciones entre los tres elementos del triángulo interactivo –alumnos, profesor, contenidos– y contribuyendo a conformar el contexto de actividad en el que tienen lugar estas relaciones. (p.121)

A partir de estas premisas, se desprenden 5 categorías de usos de las TIC que se presentan a continuación:

Tabla 1. Categorías de usos de las TIC y ejemplos representativos.

<i>Instrumentos mediadores de:</i>	<i>Ejemplos de acción</i>
a. Relaciones entre estudiantes y contenidos de aprendizaje.	Buscar y seleccionar contenidos de aprendizaje. Acceder a contenidos que utilizan diferentes formas y sistemas de representación (materiales multimedia e hipermedia, simulaciones, entre otros.). Acceder a repositorios de tareas y actividades que permitan interactividad. Realizar tareas y actividades de aprendizaje o determinadas partes de las mismas.
b. Relaciones entre los profesores y los contenidos de enseñanza y aprendizaje.	Buscar, seleccionar y organizar información relacionada con los contenidos de la enseñanza. Acceder a repositorios de objetos de aprendizaje. Acceder a bases de datos y bancos de propuestas de actividades de enseñanza y aprendizaje. Elaborar y mantener registros de las actividades de enseñanza y aprendizaje realizadas, de su desarrollo, de la participación que han tenido en ellas los estudiantes y de sus productos o resultados. Planificar y preparar actividades de enseñanza y aprendizaje para su desarrollo posterior en las aulas (elaborar planeación de clases, preparar presentaciones, entre otros).

c. Relaciones entre los profesores y los estudiantes o entre los estudiantes.	Llevar intercambios comunicativos entre docentes y estudiantes no directamente relacionados con los contenidos o las tareas y actividades de enseñanza y aprendizaje. Intercambios comunicativos entre los estudiantes, no directamente relaciones con los contenidos.
d. Actividad conjunta desplegada por docentes y estudiantes.	Durante la actividad de enseñanza-aprendizaje. Como auxiliares o amplificadores de determinadas actuaciones del docente (explicar, ilustrar, relacionar, sintetizar, entre otras). Como auxiliares o amplificadores de actuaciones de los estudiantes. Para llevar a cabo un seguimiento de los avances y dificultades de los estudiante por parte del docente. Para solicitar u ofrecer retroalimentación, orientación y ayuda relacionada con el desarrollo de la actividad y sus productos o resultados.
e. Construcción de entornos o espacios de trabajo y aprendizaje.	Configurar entornos o espacios de aprendizaje individual en línea (por ejemplo, materiales autosuficientes destinados al aprendizaje autónomo e independiente). Configurar entornos o espacios de trabajo colaborativo en línea (herramientas y entornos CSCL, Computer-Supported Collaborative Learning). Configurar entornos o espacios de actividad en línea que se desarrollan en paralelo y a los que los participantes pueden incorporarse, lo de los que pueden salirse, de acuerdo con su propio criterio.

Fuente: tomado y adaptado de Coll (2009, pp.121-123).

INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LAS TIC

La integración curricular de las TIC se entiende, según Sánchez (2003), como el uso de dispositivos tecnológicos como mediadores para que los estudiantes aprendan un concepto, proceso o contenido de una disciplina curricular. Se trasciende el simple uso de las TIC, se pone el acento en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que el centro no está en los dispositivos tecnológicos. Realizar este proceso implica asumir las TIC como parte del acto educativo que se desarrolla en la escuela, acorde con los principios educativos y como mediador entre los conocimientos y quienes aprenden, que incluyen no solo a los estudiantes, sino también a los docentes. Sánchez (2003), sostiene que la integración curricular hace invisible a las TIC, en tanto no es

un elemento periférico sino que hace parte de la cotidianidad de la escuela.

Para lograr la integración curricular es necesaria la creación de ambientes de aprendizaje que tengan en cuenta las experiencias que el entorno cultural de los estudiantes les provee, que faciliten el aprendizaje significativo de los estudiantes, el desarrollo de habilidades y competencias con las demandas actuales de la educación. Y estas demandas en los procesos de aprendizajes cuentan con un engranaje interesante en las TIC, al integrar recursos que pueden jalonar procesos de aprendizaje y obtener información para el desarrollo de proyectos con los estudiantes.

López (2009), plantea que en Colombia se propone, por parte de la Fundación Gabriel Piedrahita Uribe (FGPU), un modelo de integración curricular de las TIC que es gradual y considera las variables que este proceso sigue en una institución educativa, en relación con la dirección institucional, infraestructura TIC, docencia y recursos digitales. Además, la FGPU afirma que los docentes pasan por diferentes etapas en su práctica profesional antes de tener un nivel de competencia en integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La integración de las TIC en el aula, según Coll (2009), no solo debe centrarse en el análisis de sus implicaciones en los aprendizajes de los estudiantes, pues estos dependen de múltiples factores, sino que se puede conocer como ayuda para modificar prácticas educativas que favorezcan la creación de ambientes de aprendizaje incluyentes.

METODOLOGÍA

TIPO DE ESTUDIO Y DISEÑO

Esta investigación se desarrolló como estudio de caso, pues buscaba comprender la complejidad de un fenómeno particular (Stake, 2007; Perelman & Curran, 2006; Yin, 1989, citados por Páramo, 2011), es decir, las dinámicas propias que se dan en el grado transición de una institución educativa distrital, en relación con el uso y apropiación de las TIC para generar una descripción de cómo se da el fenómeno en un contexto natural. Se asumió este diseño de investigación porque permitía

definir el uso de las TIC en la institución como una entidad susceptible de ser analizada a profundidad, por medio de procesos cuantitativos y cualitativos (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

Lilia Briceño Pira |

Rita Flórez
Romero |

Diana Paola
Gómez Muñoz |

El alcance de la investigación es descriptivo- comprensivo, en tanto buscaba comprender el uso y apropiación que se realiza de las TIC en preescolar, a partir de la descripción de las prácticas que se desarrollan con las TIC en el grado transición de una institución educativa distrital, las expectativas de los padres de familia y los intereses de los niños.

PARTICIPANTES

Este estudio se realizó en una Institución Educativa Distrital de la ciudad de Bogotá que atiende población de estratos 1 y 2 en la localidad de Bosa. Participan cinco (5) docentes de preescolar, veinticinco (25) estudiantes del grado transición con sus respectivos acudientes. El nivel preescolar de esta institución se conforma solo por el grado transición.

CARACTERIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EN RELACIÓN CON LAS TIC

En la institución educativa se cuenta con dotación de 92 computadores dispuestos en tres salas de informática, aulas amigas, biblioteca, salón de audiovisuales, aula polivalente y salones del área de Ciencias naturales. También se disponen algunos equipos para dos salas de profesores: una para preescolar y primaria, y la otra para bachillerato. Teniendo en cuenta el número de estudiantes por jornada, 1.650, dividido por la cantidad de computadores a los que tienen acceso directo, se calcula que la densidad informática de la institución es de 17,9 estudiantes por cada computador (Sunkel, 2009).

Panorama |
pp. 21-32 |
Volumen 13 |
Número 24 |

Enero-Junio |
2019 |

ISSN impreso |
1909-7433 |

ISSN en línea |
2145-308X |

El grado transición tiene acceso a la sala de informática asignada para primaria y preescolar una vez a la semana; se destina un tiempo de 50 minutos para cada curso. En esta sala la docente titular de preescolar es quien desarrolla la actividad, es decir, no se cuenta con docente de informática. En la organización del horario de esta sala se tuvo en cuenta el descanso de primaria como un tiempo en el que no asiste ningún curso; posterior a este descanso está asignada la hora de clase de preescolar, por lo que, de acuerdo con la organización del trabajo de

aula y los compromisos institucionales, se puede tener acceso a la sala durante una hora y media a la semana.

Para el acceso a las aulas amigas, sala de audiovisuales, aula polivalente, computadores portátiles, videogradora y cámaras fotográficas se debe tener en cuenta la organización del horario institucional, solicitar la reserva del espacio que será asignada acorde con la disponibilidad del espacio y el tipo de actividad a realizar. Algunos de estos materiales y espacios están sujetos al horario del funcionario administrativo que inicia su jornada después de las 8:00 a.m.

DOCENTES

Las cinco docentes que participaron en este estudio se encuentran vinculadas en propiedad con el Distrito; son licenciadas en educación preescolar. La experiencia docente oscila entre los 15 y 25 años de trabajo con preescolar en instituciones privadas y públicas. Han estado vinculadas a la institución actual desde hace 9 años, tiempo en el que se han constituido como equipo de trabajo y han realizado el diseño curricular del grado transición.

ESTUDIANTES

Los niños y niñas con quienes se realizó este estudio pertenecen al grado transición, con un rango de edad entre los 5 y 6 años diez meses. Es importante aclarar que en las fases de la investigación en las que se realiza análisis de prácticas con TIC se involucran los cinco grupos de preescolar, cada uno con 25 estudiantes, para un total de 125. Sin embargo, las encuestas y entrevistas relacionadas con TIC se desarrollan solo con un grupo de 25 estudiantes, 13 niñas y 12 niños, además de sus respectivas familias, por el acceso y contacto que se da en la cotidianidad entre investigadora y grupo.

FAMILIAS

Las familias que participaron en esta investigación están representadas por las acudientes del niño en la institución, quienes dieron el consentimiento informado de la investigación que se desarrolló y participaron en los grupos de discusión, pues los padres o madres de familia que tuviesen el interés y la disposición de tiempo para asistir tenían invitación abierta.

El porcentaje más alto de familias se concentra en un nivel de escolaridad de bachillerato y estudios técnicos posteriores a este. El restante 44% alcanza niveles de primaria, básica incompleta y básica, que va hasta el grado noveno. El 52% de las acudientes se dedica al hogar, el 28% tienen empleos formales con prestaciones sociales, el 16% no tienen empleo fijo, se dedican a trabajo por días en casas de familia y el restante 4% realiza estudios a nivel técnico en el SENA.

PROCEDIMIENTO

Esta investigación se organizó en dos fases: relación con las TIC en la vida cotidiana, y otra en la que se indaga sobre las TIC y su relación con la educación, como se explica a continuación:

Fase 1. Relación con las TIC.

En esta fase se indagó sobre los conocimientos y usos cotidianos de las TIC en la vida personal de docentes, estudiantes y familias, para establecer qué entienden por tecnologías de la información y la comunicación, qué dispositivos conocen, a cuáles tienen acceso y la apropiación que han realizado en sus rutinas cotidianas. Para recolectar esta información se emplearon encuestas dirigidas a docentes, estudiantes y familias.

Fase 2. Las TIC en educación.

En esta fase se indagó sobre cuáles son las expectativas de las familias e intereses de los estudiantes frente al uso de TIC en el colegio, y cuáles son los saberes y prácticas de las docentes relacionadas con la incorporación de las TIC en su labor pedagógica. Para obtener información se aplicaron encuestas a las profesoras, y se realizaron grupos de discusión con familias y docentes. Se hizo registro audiovisual de nueve sesiones de clase para conocer las prácticas de usos y apropiación de las TIC por parte de las educadoras de preescolar y de la participación de los estudiantes en las actividades propuestas. Se aplicó la encuesta UTAUT para conocer la actitud de las docentes frente a la incorporación de las TIC en su trabajo pedagógico.

INSTRUMENTOS

Para la recopilación de información sobre el uso de las TIC en preescolar se emplearon los instrumentos que se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 2. Instrumentos utilizados en el estudio.

DOCENTES	FAMILIAS	NIÑOS Y NIÑAS
Formato de observación de clase. Material audiovisual	Encuesta.	Encuesta.
Encuestas: Relación con las TIC. TIC en educación Encuesta UTAUT	Grupo de discusión. Las TIC en preescolar.	Entrevista semiestructurada.
Grupo de discusión. Las TIC en educación.		Formato observación. Registros audiovisuales clase usos de TIC.

Fuente: elaboración propia (2015).

ESTRATEGIAS ANALÍTICAS

Para el análisis de la información recopilada en esta investigación a partir de las encuestas, entrevistas, grupos de discusión, observación de clases y análisis documental, se organizó el corpus resultante de acuerdo con los objetivos de la investigación y se establecieron estrategias para su análisis según el tipo de información obtenida, como se explica a continuación:

La información correspondiente a prácticas docentes con el uso de las TIC, obtenida mediante videograbaciones de sesiones, se analizó con el uso de las tipologías planteadas por Coll (2009), anteriormente expuestas en el marco conceptual; se tomó cada una de ellas y se procedió a clasificar y presentar la descripción de las experiencias observadas. Se reúnen estas experiencias de uso de las TIC y se analizan por medio de la propuesta de etapas de integración curricular de las TIC que plantea López (2009).

La información recopilada con la encuesta tipo Likert de la UTAUT, aplicada a las docentes, se calificó obteniendo el promedio resultante de la suma de la puntuación total en la escala (PT), dividido entre el número total de afirmaciones (NT).

Para el análisis de la información obtenida con los estudiantes y las familias, se realizó la transcripción de las entrevistas y grupos de discusión. A partir del análisis del corpus discursivo obtenido y los datos encontrados con las preguntas de indagación, se organizaron las proposiciones en categorías emergentes, según la relación que se observaba y la frecuencia de uso de los términos. Los datos estadísticos de las encuestas fueron procesados y se obtuvieron los porcentajes según cada criterio establecido en la encuesta.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

se encontró que las cinco docentes de preescolar incluyen en sus prácticas pedagógicas el uso de las TIC, con el aprovechamiento de los recursos tecnológicos disponibles para los estudiantes de preescolar, especialmente la sala de informática de la institución. En general, el grupo de profesoras presenta una actitud favorable frente al uso de las TIC en sus prácticas pedagógicas, primordialmente porque tienen altas expectativas del impacto que puede tener para el aprendizaje de sus estudiantes; consideran que las TIC son herramientas didácticas que pueden aportar al proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que favorecen la interacción entre docentes-estudiantes-contenidos por medio de múltiples recursos y la lúdica (Coll, 2009; Bartolomé, 2006).

Aunque las experiencias encontradas en el uso de TIC no corresponden precisamente a innovaciones metodológicas, son experiencias que buscan aportar en el aprendizaje de los niños desde sus intereses, la interacción que se puede producir entre quienes participan en la actividad mediada por el uso de las TIC y el análisis de las prácticas docentes. Se observa una tendencia al uso de dispositivos personales de las docentes para el trabajo institucional, ya sea porque la institución no cuenta con el dispositivo requerido por la maestra o porque las complicaciones administrativas para tenerlo a disposición del desarrollo de una actividad no lo permiten. Esta tendencia es caracterizada por la disposición e interés de la profesora por enriquecer la experiencia de los estudiantes y contribuir en el desarrollo de sus habilidades,

responde a la estrategia denominada BYOD (*Bring Your Own Device*), en la que diversas propuestas pedagógicas se despliegan con el uso de los dispositivos tecnológicos que son propiedad de docentes y estudiantes. Según Johnson, Adams, Becker, Estrada, & Freeman (2014), es una estrategia que se incorporará en el sector educativo con más fuerza en un corto plazo.

En este sentido, cabe anotar que no se podría pensar una integración curricular de las TIC sin que haya dispositivos en la institución o sin que se tenga acceso a ellos. Más aún, cuando el 40% de los estudiantes participantes en la investigación no cuentan con un computador en casa. De esta manera, como afirma Sunkel (2009), con las apuestas y las dificultades que puedan presentarse en la escuela, es en este espacio en el que se pueden compensar significativamente las desigualdades de acceso que tienen los estudiantes a las TIC desde los hogares, y se comprueba por la experiencia de las docentes que aquellos niños que no han tenido contacto con un computador al ingresar a la institución, logran en pocas sesiones aprender el manejo del *mouse*, el teclado y la exploración de programas educativos infantiles.

La única disposición institucional existente respecto al uso de las TIC es la asignación de un horario para cada grupo de preescolar en la sala de informática, una vez a la semana. El trabajo que allí se realiza con el grupo de estudiantes, así como las demás propuestas de uso de TIC en otros espacios institucionales, tal y como encontraron Arbazúa y Cerda (2011), responden a motivaciones particulares de las docentes, sin que se enmarquen en programas institucionales o esté explícito en el plan curricular del grado transición, con el debate académico que esto suscitaría y la continuidad en su implementación independientemente de los cambios de docente titular que se dan en las instituciones educativas públicas.

En el uso de la sala de informática, que solo cuenta con dos programas computacionales dirigidos a los niños, se observa que la experiencia que propone la docente posibilita el despliegue de la actividad de los niños de acuerdo con sus intereses y conocimientos, el aprovechamiento de los recursos existentes en cada uno de estos programas para el fortalecimiento de diferentes habilidades en los niños y promover la cooperación entre pares. Sin embargo, cabe anotar que se observa en pocas ocasiones la relación del trabajo realizado en la

sala de informática, como apoyo para el desarrollo de los proyectos de aula que se realizan con el grupo.

Se evidencia que pese a los cambios y la convicción sobre el uso de las TIC de las docentes de preescolar participantes en la investigación, algunas de ellas hacen un uso restringido de las mismas en la elaboración planeación y/o elaboración de material didáctico (Coll, 2009; Cabero, 2007), especialmente por falta de conocimiento en el manejo de programas que puedan serles útiles para este fin y falta de apropiación de dispositivos tecnológicos que puedan contribuir en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La reflexión sobre el uso de la televisión debe ser un punto en la agenda de las docentes de preescolar, pues este medio presenta diversidad de programas que se ajustan a las demandas de las nuevas generaciones y contribuyen en el aprendizaje de los más pequeños, con la popularización de canales con programación infantil en los que se permite al niño responder preguntas, realizar manualidades siguiendo paso a paso las instrucciones, tener contacto con contenidos que incluyen el conocimiento de una segunda lengua, explicación de conceptos científicos, o conocimiento de especies animales y vegetales improbables de encontrar en el contexto cotidiano. Los canales públicos como señal Colombia y Canal Capital presentan franjas infantiles, con programas nacionales y programas infantiles clásicos que aportan al desarrollo de conceptos básicos como clasificación, conteo, acercamiento a la lectura y escritura convencional, conocimiento de la naturaleza, convivencia y resolución de problemas, entre otros.

En el entorno familiar, un hallazgo importante es el reconocimiento que hacen la mayoría de acudientes del aporte que hace el uso del computador, la tableta, la televisión, entre otros dispositivos, al aprendizaje y desarrollo de diferentes habilidades de los niños. No se trata de expectativas que tengan al respecto, sino que lo han comprobado en diferentes casos en el desempeño de los niños en el manejo de los dispositivos y el despliegue de los conocimientos adquiridos por ellos en conversaciones cotidianas. Se resalta que las familias procuran la orientación y el acompañamiento en el uso de los diferentes dispositivos, con el fin de prevenir el contacto con potenciales contenidos inadecuados y también para garantizar la elección de juegos y aplicaciones que incidan positivamente en su proceso educativo. Se evidencia

un aporte a la interacción entre niños y familias con el uso del computador en casa, pues en la mayoría de los casos quienes acceden a contenido virtual están con alguien de su familia y comparten con esta persona la experiencia, fortaleciendo vínculos afectivos con ellos.

A partir de lo que los niños observan del uso de las TIC en su contexto familiar, están teniendo un contacto directo con nuevas formas sociales de uso de la escritura y lectura, como lo plantean Kristcautzky (2012), Ferreiro (2011) y Cabanellas (2006), formando su propia idea de estos procesos desde los contextos de uso del lenguaje escrito que promueven las TIC. Los estudiantes del grado transición están familiarizados con los mensajes de texto, la mensajería instantánea y el chat. Igualmente, cabe anotar que las familias no tienen mayores restricciones para que los niños les acompañen cuando revisan sus redes sociales; en algunos casos, los dejan usar aplicaciones y juegos que consideran adecuados.

Si bien la mayoría de las familias participantes en este estudio reconocen las potencialidades de las TIC en el proceso de aprendizaje, y la importancia que tienen para sus hijos en la actualidad, no expresan ninguna expectativa relacionada con lo que la institución educativa pueda aportar en relación con el uso de las TIC en esta edad. Se puede concluir que esta actitud está determinada por la concepción tradicional que tienen los acudientes de la escuela, por lo que se les dificulta pensar en una alternativa de enseñanza diferente a la que conocen y, por otro lado, por el papel pasivo que se le ha otorgado a las expectativas de las familias e intereses en relación con el proceso de aprendizaje de sus hijos (Bartolomé, 2006).

En cuanto a los intereses de los niños respecto al uso de las TIC en el colegio, es concluyente que lo que más les interesa es el juego, tomar un computador o dispositivo por sus propios medios y explorarlo, para poder jugar, descubrir y compartir. Es importante destacar que la interacción que los niños realizan entre pares con el uso de las TIC ha permitido crear zonas de desarrollo próximo (Vygotski, 2000), puesto que los niños que son más expertos en el manejo de computadores pueden orientar a quienes tienen menos experiencia y aportar en su aprendizaje. En las prácticas de uso de las TIC en la institución investigada no se observan diferencias en las habilidades o disposición de trabajo entre géneros:

niños y niñas manipulan los dispositivos con la misma facilidad y curiosidad.

En resumen, la actividad con las TIC que despliegan las docentes de preescolar en esta institución está fuertemente determinada por los intereses de los niños y limitada por los programas a disposición y/o la conectividad. Aunque las familias se involucran en el proceso formativo de los estudiantes y su acompañamiento resulta fundamental en el desarrollo del plan curricular del grado transición, aún se debe estimular más su participación en decisiones de diseño curricular e intercambio de experiencias de aprendizaje en el contexto familiar con el uso de TIC que puedan enriquecer el proceso de aprendizaje de los niños.

A continuación se presentan algunas ideas que pueden orientar la construcción de la propuesta de integración curricular de las TIC en una institución educativa distrital de acuerdo con las prácticas encontradas en esta investigación y las inquietudes que surgen de su análisis.

APUNTES PARA LA INTEGRACIÓN CURRICULAR

Las TIC, por sí mismas, no son suficientes para transformar la escuela, ni sirven para transformar prácticas si se emplean para perpetuar una educación tradicional; la mirada debe ir más allá de que estén presentes en el aula o en la vida cotidiana de la escuela; se trata de visibilizar cómo estas herramientas cambian la forma de enseñar, la forma de crear vínculos entre docentes-estudiantes, estudiante-estudiante y estos con los contenidos (Gándara, 2012; Coll, 2009).

Para la integración curricular de las TIC, se debe tener como base la disposición del docente para aprender el manejo de diversos programas que pueden enriquecer la planeación y desarrollo de sus clases, la creación de material didáctico virtual y físico con el uso de herramientas informáticas, e igualmente la evaluación, diseño y presentación de diversos materiales didácticos con el uso de variados recursos tecnológicos que puedan enriquecer los ambientes de aprendizaje que se construyen en el desarrollo de proyectos de aula, y el diseño de experiencias de aprendizaje en las que los estudiantes de preescolar puedan producir y hacer circular sus ideas sobre las comprensiones que hacen del mundo físico y social que les rodea.

Es importante considerar la mediación de las TIC para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, como complemento a múltiples experiencias que deben tener los niños de preescolar. Tal como lo plantean Sanmartí e Izquierdo (2006), no es posible que el aprendiz construya comprensiones sobre un determinado concepto solo con el empleo de *software* especializado o la información disponible en Internet, es necesaria la interacción con un adulto experto para adecuar la actividad a las características e intereses de cada estudiante, y que así se propicie el intercambio entre pares y posibilite el aprendizaje.

En este aspecto, las TIC brindan como elemento fundamental el juego, entendido como actividad que posibilita acceder a información, construir conocimiento al corroborar ideas y disfrutar con nuevos aprendizajes, en este caso tanto para los niños como para las docentes de preescolar. Cabe anotar que la lúdica se contempla como uno de los tres principios de la educación preescolar y es considerada como una actividad en la que el niño puede construir conocimiento y comprensiones sobre su entorno (Decreto 2247, 1997).

Se presenta a continuación un listado de estrategias que se pueden emprender para lograr la integración curricular de las TIC en preescolar, teniendo en cuenta las características propias de la institución educativa.

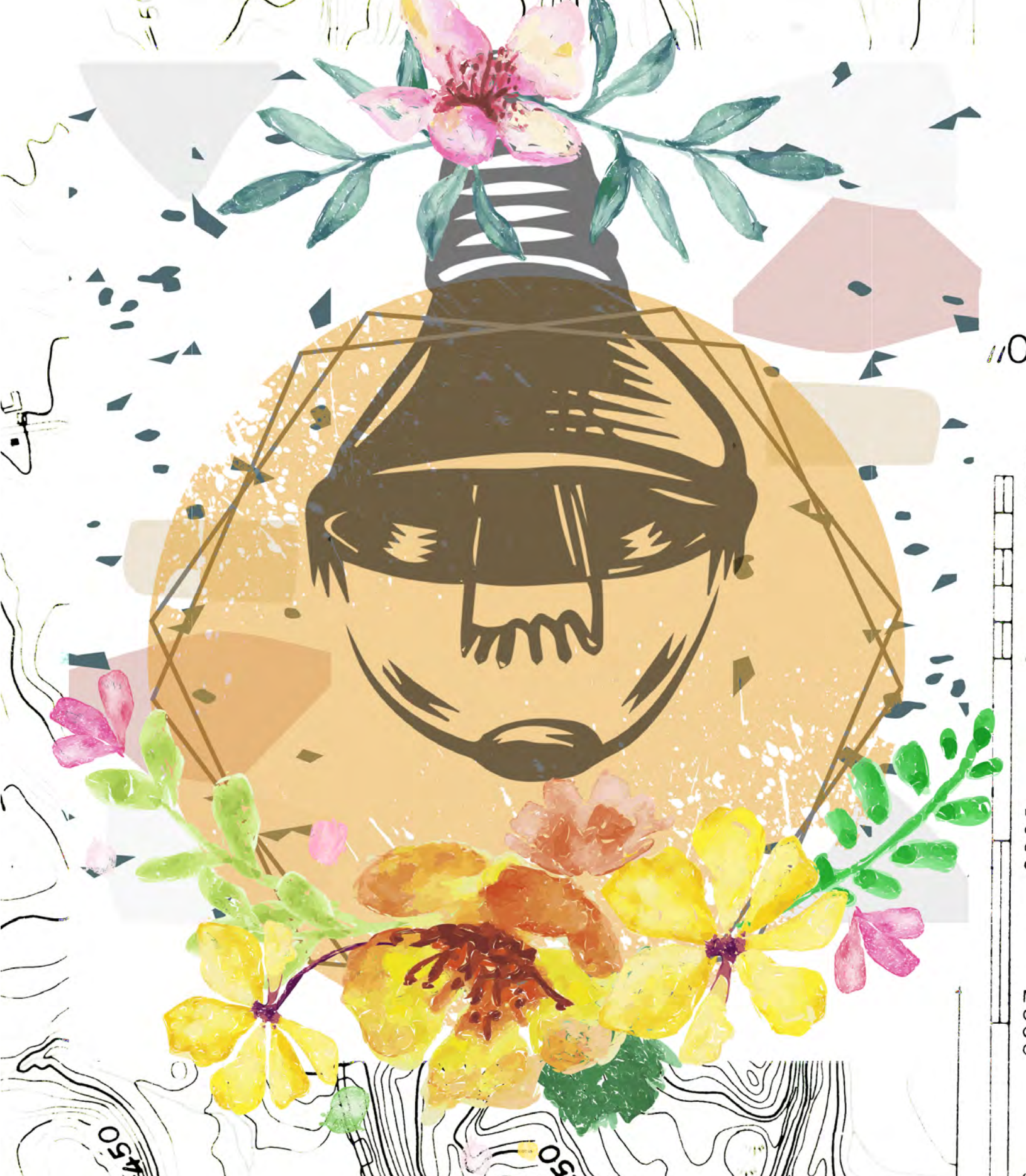
- Realizar un inventario de los dispositivos tecnológicos disponibles en la institución y conocer los protocolos administrativos para acceder a ellos.
- Socialización y retroalimentación con el grupo de docentes de preescolar sobre el manejo y funcionamiento de las TIC disponibles en la institución e intercambio de ideas sobre las posibles actividades pedagógicas que podrían apoyar con su uso y en complemento con los demás materiales didácticos existentes en el aula.
- Reconocer la actividad que los estudiantes pueden desarrollar con *software* disponible en instituciones públicas.
- Incluir el registro audiovisual de experiencias de aula por parte del docente y motivar la participación de los niños con el manejo de cámaras fotográficas y de vídeo para la elaboración de registros visuales de actividades cotidianas y significativas del grupo desde su punto de vista.
- Desarrollar material didáctico con el apoyo de programas de diseño básicos, como Publisher, para desarrollar hojas de trabajo relacionadas con los proyectos de aula.

- Diseñar material didáctico interactivo con el apoyo de programas como Powerpoint, Scratch, Micromundos o desarrollar blogs que permitan la participación de los niños.
- Ubicar y organizar el listado de recursos en línea que pueden servir para apoyar el proceso de aprendizaje de los niños de preescolar.
- Emplear dispositivos personales que pueden usar la conexión disponible a Internet en la institución, para recuperar información que pueda aportar al desarrollo de los proyectos de aula.
- Realización de videograbaciones para el desarrollo de la oralidad y el reconocimiento de la imagen del niño.
- Emplear las herramientas de escritura existentes en los programas computacionales para dar cabida a nuevas formas de escritura.
- Uso de redes sociales como Facebook, Edmodo o blogs que posibiliten la actividad conjunta de los niños y sus familias en casa para fortalecer procesos de aprendizaje.
- Seleccionar y organizar material audiovisual (películas infantiles, grabación de programas infantiles, videos recuperados en la web y desarrollados en la institución), de acuerdo con los contenidos y procesos planteados en las dimensiones de desarrollo, para tener mayor accesibilidad a estos materiales y apoyar los aprendizajes incluidos en el plan de estudios.
- Conocer la oferta educativa de televisión, aplicaciones educativas gratuitas para dispositivos móviles o tabletas, para sugerir su uso a las familias y así puedan aportar al aprendizaje de los niños, apoyándose en actividades lúdicas e interesantes.
- Uso de *video-beam* para proyectar escenografías que enriquezcan juegos escénicos y dramatizaciones.
- Vinculación de las familias de los estudiantes, socializando el uso de las TIC que realizan los docentes de la institución con los niños y niñas de preescolar, creando espacios de encuentro en que los acudientes puedan compartir las estrategias, dispositivos y aplicaciones que emplean con sus hijos, dar a conocer posibilidades de uso de las TIC que pueden hacerse desde los hogares.
- Indagar los conocimientos previos de los estudiantes y sus habilidades en el manejo de cualquier dispositivo para poder aportar en su proceso de aprendizaje y crear ambientes en los que puedan enseñar a sus pares.
- Realizar un reconocimiento a los intereses de los niños, involucrando juegos que conozcan y aporten en su proceso formativo.

REFERENCIAS

1. amigos, R., & Zerbato, M. (1999). Evaluación, situaciones y prácticas escolares. En R. Amigues & M. Zerbato (Eds.), *Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación*. México: Fondo de Cultura Económica.
2. Arbazúa, A., & Cerda, C. (2011). Integración curricular de TIC en educación parvularia. *Revista de Pedagogía*, 32(90), 13-43.
3. Area, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 352, 77-97
4. Bartolomé, A. (2006). Sociedad del conocimiento, sociedad de la información, escuela. En Alàs, A. Bartolomé, A. (Eds), *Las tecnologías de la información y de la comunicación en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.
5. Bernal, R., & Camacho, A. (2010). *La importancia de los programas para la primera infancia en Colombia*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
6. Blackwell, C., Lauricella, A., Wartella, E., Robb, M., & Schomburg, R. (2013) Adoption and use of technology in early education. The interplay of extrinsic barriers and teacher attitudes. *Computer & Education*, 69, 310-319.
7. Cabanellas, I. (2006). Las nuevas tecnologías en educación infantil. En Alàs, A. Bartolomé, A. (Eds), *Las tecnologías de la información y de la comunicación en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.
8. Cabello, R. (2012). Palos en la rueda. Cinco factores de resistencia a la integración de Internet en la escuela. En D. Goldin, M. Kriscautzky & F. Perelman. (Eds.), *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. Barcelona: Océano Travesía.
9. Cabero, J. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnologías y Comunicación Educativas*, 45, 4-19.
10. Can-Yasar, M., Uyanik, O., Inal, G., & Kandir, A. (2012). Using Tecnhnology in Pre-School Education. *US-China Education Review*, 4, 375-383.
11. Cascales, A., & Laguna, I. (2014). Una experiencia de aprendizaje con la pizarra digital interactiva en educación infantil. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 45, 125-136.
12. Clemente, M., Ramírez, E., Orgaz, B., & Martín, J. (2011). Recursos digitales y prácticas de clase: esquema de acción del profesorado de Educación Infantil. *Revista de Educación*, 356, 211-232.

13. Coll, C. (2009). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En R. Caneiro, J. Toscano, T. Díaz Coord. (Eds.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: Colección Metas Educativas. OEI/ Fundación Santillana.
14. Comisión Intersectorial de Primera Infancia. (2011). Atención Integral: Prosperidad para la Primera Infancia. Recuperado de: www.deceroa-siempre.gov.co
15. Ferreiro, E. (2011). Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando? *Educação e Pesquisa*, (37)2, 243-438
16. Gándara, M. (2012). Las tecnologías de la información y la comunicación: una introducción para educadores. En D. Goldin, M. Kriscautzky y F. Perelman. (Eds.), *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. Barcelona: Océano Travesía.
17. Garassini, M., & Padrón, C. (2004). Experiencia de uso de las TIC en la educación preescolar en Venezuela. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 4, 221-239
18. González, R. (2011). *Impacto del uso de la pizarra digital interactiva en la enseñanza de la lectura en el grado primero en el Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montufar de la Universidad Nacional de Colombia*. Tesis de grado con el cual el autor optó al título de Magister en Educación en la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá.
19. Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
20. Johnson, L., Adams, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2014). *NMC Horizon Report: 2014 K-12 Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
21. Kriscautzky, M. (2012). Prácticas de lectura y escritura en entornos digitales: la pertinencia de incluirlas desde la alfabetización inicial. En D. Goldin, M. Kriscautzky y F. Perelman. (Eds.), *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. Barcelona: Océano Travesía.
22. López, J. (2009). *Modelo para integrar las TIC al currículo escolar*. Recuperado de: <http://www.eduteka.org/modulos.php?catx=8&cidSubX=251>
23. Madera, M., Torres, L., & Quevedo, L. (2012). Estudio de traducción y confiabilidad del instrumento de la Teoría Unificada de la Aceptación y Uso de la Tecnología (UTAUT). *Revista Nueva Época*, 12(17), 96-105. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/311287010_Estudio_de_traducion_y_confiabilidad_del_instrumento_de_la_Teoria_Unificada_de_la_Aceptacion_y_Uso_de_la_Tecnologia_UTAUT
24. Ministerio de Comunicaciones. (2008). *Plan Nacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones*. Bogotá.
25. Ministerio de Educación Nacional. (1997). *Decreto 2247 de 1997*. Bogotá.
26. Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Orientaciones generales para la educación en tecnología*. Bogotá.
27. Páramo, P. (2011). *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
28. Piscitelli, A. (2006). Nativos e inmigrantes digitales: ¿Brecha generacional, brecha cognitiva, o las dos juntas y más aún? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (11), 179-185.
29. Sánchez, J. (2003). Integración curricular de TIC. Concepto y modelos. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 51-65.
30. Sanmartí, N., & Izquierdo, M. (2006). Cambio y conservación en la enseñanza de las ciencias ante las TIC. En Alàs, A. Bartolomé, A. (Eds.), *Las tecnologías de la información y de la comunicación en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.
31. Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, D. C. (2007). *Orientaciones Curriculares, Comunicación, Arte y Expresión*. Bogotá.
32. Simarra, N., & Madariaga, C. (2011). Colombia y sus compromisos con las primera infancia. *Palobra*, 236-249. Recuperado de: <http://ojs.udc.edu.co/index.php/palobra>
33. Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. España: Ediciones Morata.
34. Sunkel, G. (2009). Las TIC en la educación en América Latina: visión panorámica. En R. Caneiro, J. Toscano, & T. Díaz Coord. (Eds.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: Colección Metas Educativas. OEI/ Fundación Santillana.
35. Tedesco, J. (2000). La educación y las nuevas tecnologías de la información. *Signos Universitarios Virtual*, 1(1). Recuperado de: <http://www.salvador.edu.ar/vrid/publicaciones/revista/suvn01-01.htm>
36. Venkatesh, V., Morris, M., Davis, G., & Davis, F. (2013). User acceptance of information technology: toward a unified view. *Mis Quarterly*, 27(3), 425-478. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/30036540>
37. Vygotski, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
38. Winocour, R., & Aguerre, C. (2012). Aproximación al mapa cualitativo de las TIC entre los jóvenes de la región. En D. Goldin, M. Kriscautzky y F. Perelman. (Eds.), *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. Barcelona: Océano Travesía.



PERSPECTIVAS EN TORNO A LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA POSIBILIDAD DE
UNA CAPACITACIÓN Y ACTUALIZACIÓN CONSTANTE: UNA MIRADA DESDE LOS
ACTORES EN UNA UNIVERSIDAD MEXICANA.



PERSPECTIVAS EN TORNO A LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA POSIBILIDAD DE UNA CAPACITACIÓN Y ACTUALIZACIÓN CONSTANTE: UNA MIRADA DESDE LOS ACTORES EN UNA UNIVERSIDAD MEXICANA.

Perspectives around teaching training and the possibility of a training and constant update: a look at the actors at a mexican university.

Perspectivas sobre a formação de professores e a possibilidade de formação e atualização constante: uma visão dos atores de uma universidade mexicana.

RECIBIDO: 25 MAYO 2017

EVALUADO: 17 JULIO 2017,
22 AGOSTO 2017, 14 ENERO 2019

ACEPTADO: 30 ENERO 2019

Santiago Delgado Coronado
Doctor en Educación. Universidad
Continente Americano Plantel Abasolo.
sdc_1966@hotmail.com

es

en

por

RESUMEN

La formación docente ha sido muy cuestionada a consecuencia de los resultados académicos que reflejan las evaluaciones nacionales e internacionales en los diferentes niveles de la educación básica y media superior. La capacidad del maestro ha sido considerada la variable sustancial donde se concentra la responsabilidad de la realidad actual que vive el proceso educativo. El propósito del presente artículo es realizar un análisis del proceso de formación docente, valorar la eficacia de los mecanismos de formación, capacitación y actualización, analizando su pertinencia, su atención a los requerimientos de la sociedad actual, así como al modelo filosófico de maestro que se pretende formar. El estudio consistió en la aplicación de un cuestionario a docentes de instituciones educativas del nivel básico y medio superior; se realizó un análisis estadístico con apoyo del programa (SPSS), la selección de la muestra fue casuística, considerando como criterio docentes que se encontraran en servicio. Los mecanismos de capacitación y actualización docente han partido, hasta el momento, de la ausencia de un diagnóstico de necesidades; así también, aunque la carrera se haya elevado a nivel de licenciatura y los estudios a nivel posgrados en educación hayan proliferado, los resultados son insuficientes; de la misma manera, se considera que la implicación y el compromiso del maestro son factores esenciales para una enseñanza eficaz.

PALABRAS CLAVE: formación docente, profesionalización, actitud, innovación.

ABSTRACT

Teacher training has been questioned as a result of academic results that reflect national and international assessments at different levels of the average basic and higher education. The ability of the teacher has been considered the substantial variable to the responsibility of the current reality of the educational process focuses. The purpose of this article is to analyze the process of teacher training, evaluate the effectiveness of the mechanisms of formation, training and updating analyzing their relevance, their attention to the requirements of today's society as well as the philosophical model teacher who It aims to train. The study consisted of a questionnaire to teachers in educational institutions of basic and higher average; a statistical analysis support program (SPSS) was performed, the selection of the sample was casuistry, considering as criteria, teachers were in service. Mechanisms teacher training and updating departed, so far, in the absence of a needs assessment; well, although the race has risen at undergraduate and postgraduate level studies in education have proliferated, the results are insufficient; in the same way, it is considered that the involvement and commitment of the teacher are essential for effective teaching.

KEYWORDS: Teacher training, professionalization, attitude, innovation.

RESUMO

A formação de professores tem sido muito questionada como resultado dos resultados acadêmicos refletidos nas avaliações nacionais e internacionais nos diferentes níveis do ensino básico e secundário. A capacidade do professor tem sido considerada a variável substancial onde se concentra a responsabilidade pela realidade atual do processo educativo. O objetivo deste artigo é realizar uma análise do processo de formação de professores, para avaliar a eficácia dos mecanismos de formação, formação e atualização, analisando a sua pertinência, sua atenção às exigências da sociedade atual, bem como o modelo filosófico do professor que se pretende formar. O estudo consistiu na aplicação de um questionário para professores de instituições de ensino dos níveis básico e secundário superior; uma análise estatística foi realizada com o apoio do programa (SPSS); a seleção da amostra foi casuística, considerando como critérios, professores que estavam em serviço. Os mecanismos de formação e atualização de professores têm se baseado, até agora, na ausência de uma avaliação das necessidades; da mesma forma, embora as carreiras tenham aumentado até o nível de graduação e os estudos de pós-graduação em educação tenham proliferado, os resultados são insuficientes; da mesma forma, o envolvimento e o compromisso dos professores são considerados fatores essenciais para um ensino eficaz.

PALAVRAS CHAVE: formação de professores, profissionalização, atitude, inovação.

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO/TO CITE THIS ARTICLE/PARA CITAR ESTE ARTIGO:

Delgado-Coronado, S. (2019). PERSPECTIVAS EN TORNO A LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA POSIBILIDAD DE UNA CAPACITACIÓN Y ACTUALIZACIÓN CONSTANTE: UNA MIRADA DESDE LOS ACTORES EN UNA UNIVERSIDAD MEXICANA. Revista Panorama, 13(24), 34-41. doi:<http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1204>

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo nacional se encuentra inmerso en una crisis de resultados académicos, las evaluaciones con estándares nacionales e internacionales muestra esta gran debilidad de los procesos de formación en los diferentes contextos. En función del análisis en los diferentes ámbitos y niveles, se concibe a la formación docente como el eje principal de las deficiencias proyectadas por estas pruebas aplicadas a estudiantes mexicanos.

La formación se concibe como un proceso social y cultural que obedece al carácter de la integridad del desarrollo de la capacidad transformadora humana que se da en la dinámica de las relaciones entre los sujetos en la sociedad, en constante y sistemática relación, capaz de potenciar y transformar su comportamiento en el saber, hacer, ser y convivir (Vargas, 2010, p.3); la capacitación se define como el proceso de enseñanza-aprendizaje donde se adquieren conocimientos y se desarrollan destrezas; por último, la actualización se considera como la actividad de ponerse al día, estar a la vanguardia, acceder a la nueva información en el campo de la educación.

Desde una perspectiva holística, se establece que son muchos los factores que intervienen en el desarrollo del proceso educativo; el sistema se torna muy complejo, confluyen factores metodológicos, psicológicos, sociales, curriculares, culturales, etc. De la misma manera, se considera importante la participación y el compromiso de los actores de este proceso: alumnos, maestros, padres de familia, autoridades, y sociedad en general, ya que cada uno de ellos participa de manera directa o indirecta en la formación de los miembros de la sociedad.

En México se han propuesto varias prácticas de profesionalización, capacitación y actualización docente, algunas que conllevan vacíos teóricos, académicos y con poca relación práctica hacia una formación para la vida; la última propuesta se orienta al desarrollo de competencias, con el propósito de que la escuela ofrezca un servicio de calidad, ya que esta implica profesores bien preparados y con una actualización constante.

PERCEPCIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE

“Varios estudios señalan al factor docente como elemento clave de la transformación educativa, actor

principal de la renovación de los modelos de enseñanza” (Aguerrondo, 2004; Fullan, 2002; Vaillant 2005). Cualquiera sea el cambio que se impulse, el enfoque en el cual se oriente, entendidos o no por parte de la sociedad, “los docentes siempre son interpelados desde algún lugar, ya sea que se les ubique como ejecutores, mediadores de lo planificado por los expertos o en calidad de protagonistas activos y reflexivos de la transformación” (Vezub, 2007, p.3).

La formación del maestro ha sido muy cuestionada, se señala la carencia de un sinnúmero de competencias que el docente del siglo XXI debe poseer; para la OCED y la UNESCO, el ‘docente deseado’, el ‘docente eficaz’ es caracterizado como un *sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador* (Barth, 1990; Delors *et al.*, 1996; Hargreaves, 1994; Gimeno, 1992; Jung, 1994; OCDE, 1991; Schon, 1992; UNESCO, 1990, 1998): que domine los saberes y contenidos que pretende enseñar, sabe facilitar el aprendizaje, sabe e interpreta el currículo escolar, comprende la cultura de cada contexto, desarrolla una pedagogía activa, trabaja en equipo, etc.; con base en los resultados proyectados por las evaluaciones con estándares nacionales e internacionales, se puede considerar que los procesos de formación no han logrado alcanzar ese ideal de maestro eficaz deseado.

Anderson señala: “un docente efectivo es aquel que con bastante consistencia logra objetivos enfocados sobre el aprendizaje de sus estudiantes, sea de forma directa o indirecta” (1991, p.18); desde esta perspectiva, el maestro debe lograr un aprendizaje de calidad, ya que este es el propósito general de la educación. Para esto es necesario que el docente desarrolle un conjunto de competencias que le permitan conllevar el desarrollo de su práctica docente bajo los principios de calidad; Dunkin (1997), define la competencia docente como el conocimiento y las habilidades necesarias, y el desempeño docente como la forma en que este se conduce durante el proceso de enseñar.

Algunos estudios realizados muestran que en las escuelas públicas los docentes poseen una educación muy deficitaria, algunos tienen habilidades básicas limitadas, reciben escasa formación y perciben bajas remuneraciones (Arregui *et al.*, 1996; Vaillant, 2004b). Lo anterior debería orientar la realización de un análisis del proceso

Perspectivas
en torno a la
formación docente
y la posibilidad de
una capacitación
y actualización
constante: una
mirada desde
los actores en
una universidad
mexicana.

| Panorama
| pp.34-41
| Volumen 13
| Número 24
| Enero-Junio
| 2019
| 35

de formación docente a las instituciones encargadas de dicha preparación, a los planes y programas de instrucción, a los mecanismos de capacitación y actualización del profesorado.

Santiago
Delgado
Coronado |

El segundo Informe del PREAL concluía que: *En promedio, los maestros latinoamericanos no se preparan adecuadamente para su función. Tienen menos horas de formación profesional que sus contrapartes de los países desarrollados y la capacitación que reciben suele ser de mala calidad.* Estas afirmaciones contrastan con la creciente importancia dada por los gobiernos de la región al tema docente. A pesar de los esfuerzos y de las inversiones realizadas en la materia, los resultados distan de ser los esperados. Ya es común hablar del “bajo impacto” que tiene la capacitación de los docentes en la transformación y mejoramiento de las prácticas de enseñanza (Vezub, 2007, p. 5).

Investigaciones han demostrado que los docentes con una actitud más favorable hacia las innovaciones, al desarrollo profesional, a la formación permanente, a la autoevaluación como una estrategia de reflexión y mejora, además de su capacidad para integrar nuevas ideas en su propia práctica, así como también su ausentismo, la rotación laboral, entre otros, son aspectos que influyen de forma importante en el éxito de los estudiantes y sus actitudes hacia la escuela (Harris, 1998; Stronge, 2002; Thijs & Verkuyterm, 2009).

LA FORMACIÓN DEL MAESTRO MEXICANO

Si consideramos partir de la época precolombina, la educación de los hijos se encontraba a cargo de los padres de familia, donde el propósito de dicha formación consistía en educar el corazón, es decir, atender los sentimientos, las emociones del ser humano; por otra parte, orientada a instruir sobre los deberes principales que un joven debiese aprender desde la perspectiva de género, y sobretodo, educar la sensibilidad humana en los valores del respeto, la obediencia, etc.

Durante la época de la colonia, la educación fue eminentemente religiosa, el propósito central era formar a los niños y jóvenes bajo los principios de la doctrina cristiana, atendiendo a los principios de obediencia, el amor al prójimo y, de la misma manera, al conocimiento de la lectura, escritura y operaciones básicas de cálculo;

dicho proceso estaba a cargo de religiosos, por lo que hasta este momento no aparecía como oficio la docencia.

El establecimiento de la Compañía Lancasteriana, en 1822, significó una oportunidad para la sociedad mexicana que buscaba disminuir los índices de analfabetismo. La responsabilidad de formar a los educandos durante la operatividad de esta compañía estaba a cargo de docentes contratados por el ayuntamiento, bajo ciertos indicadores que se establecieron con el fin de que el maestro pudiera impartir clase en esa época. Las primeras escuelas normales se establecieron bajo el régimen lancasteriano —refiriéndonos a normales como el lugar en el que se norma la enseñanza— en un curso que duraba de cuatro a seis meses.

Una vez considerado el magisterio como carrera, en 1887 se inauguró la Escuela Normal para Profesores en la Ciudad de México, que tuvo la responsabilidad de formar a los docentes de esa época. La formación del profesor de primaria, a partir de 1921, ha tenido dos momentos claves que influyeron en su preparación: uno es el maestro rural, misionero, comprometido con una concepción humanista y social de la profesión docente, ya que durante el periodo revolucionario el problema del analfabetismo era muy alto, se necesitaba personal para emprender campañas de alfabetización, por lo que se reclutó a todos aquellos que tan solo supieran leer y escribir para emprender esas jornadas de enseñanza; es cuando aparecen la misiones culturales, caravanas de personas que iban de pueblo en pueblo enseñando a leer y escribir e instruyendo en algunos oficios. Hasta este momento, se podría manifestar que los docentes no eran objeto de ninguna capacitación, mucho menos una actualización.

El otro momento es cuando se otorga a los estudios normalistas el nivel de licenciatura, cambiando su estatus con un gran número de asignaturas y el excesivo énfasis en las disciplinas teóricas y especulativas.

En 1958, Jaime Torres Bodet funda el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, cuyo propósito era mejorar las capacidades intelectuales de los maestros en ejercicio y acrecentar sus conocimientos de los contenidos educativos, es decir, la preocupación en esos momentos era que los docentes dominaran los conocimientos a impartir dentro de las aulas; pero aún en las décadas de los 50 y 60 se contrataban personas que solo

Panorama |
pp. 34-41 |
Volumen 13 |
Número 24 |
Enero-Junio |
2019 |
ISSN impreso |
1909-7433 |
ISSN en línea |
2145-308X |

hubieran terminado los estudios primarios o secundarios. Para 1958 existían 18 mil docentes que prestaban sus servicios en la federación, 9.000 solo tenían certificado de primaria, 3.000 tenían estudios incompletos de secundaria, 3.000 habían egresado de escuelas normales rurales y solo 2.000 de ellos habían sido formados en escuelas normales de plan completo.

La preparación y capacitación docente ha sufrido cambios de acuerdo con el proyecto educativo implementado en cada época, llámese nacionalista, socialista, plan de once años, tecnología educativa, modernización educativa, reforma integral, etc., tratando de unificar sus planes de estudio para la formación del maestro y favorecer el desarrollo de ciertas habilidades y conocimientos requeridos en esta etapa de la historia de la formación del magisterio. El ejemplo se observa con el surgimiento de la Universidad Pedagógica Nacional, con el plan 75: la malla curricular estaba orientada a fortalecer el dominio de conocimientos básicos de nivel superior.

Con el desarrollo del plan 99 se orientaba a favorecer, además del conocimiento, el proceso metodológico; las técnicas de enseñanza aparecen como los instrumentos y herramientas que ayudarían a conducir el proceso. La tecnología educativa da relevancia a la implementación de las técnicas y dinámicas de estudio, pero sin dar prioridad a la capacitación del maestro; en educación básica, fue hasta el proyecto de modernización educativa cuando quedó plasmada en los planes y programas de estudio la necesidad de que el maestro se capacitara de manera permanente para el desempeño de su trabajo docente.

El diseño de los mecanismos de capacitación y actualización docente quedó registrado bajo el nombre de Talleres generales de actualización, mismos que se impartían al inicio del ciclo escolar; se seleccionaban temas que se consideraban necesarios para fortalecer, lo que duró varios ciclos escolares, pero los resultados seguían siendo insuficientes. Posteriormente se pensó en la planeación estratégica como la panacea que resolvería el problema de los malos resultados; dentro de este contexto, se ha apostado por el diseño y puesta en práctica de la ruta de mejora. Al inicio del ciclo escolar se dedica una semana para su diseño, con la esperanza de que esto apoye a mejorar los resultados académicos, pero no se ha visto gran avance al respecto: ¿acaso se consolida la perspectiva de Lipman? “Las escuelas de pedagogía parecieran

sufrir continuas crisis de identidad, parecen estar constantemente probándose una nueva personalidad según lo que esté más de moda en cada momento” (Lipman, M., Sharp A., & Oscanyan, F. 1992, p.48).

REQUERIMIENTOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Se comparte la necesidad e importancia de que el maestro reciba una formación adecuada a los requerimientos de la sociedad actual y una capacitación constante que fortalezca los conocimientos, las habilidades y destrezas para el desempeño de su labor docente, teniendo presente el tipo de alumno que se pretende formar; el docente debe apropiarse y tener presente el enfoque formativo para el desarrollo de su práctica, dominar el área de conocimiento que pretenda enseñar, debe demostrar un dominio eficaz de las técnicas y estrategias de enseñanza acorde con el modelo educativo que se intenta implantar, propiciar actitudes de laboriosidad, exigencia, hábito de trabajo intenso, etc.

Es entendible que la sociedad vaya evolucionando, buscando adaptarse a las nuevas exigencias de los adelantos científicos, tecnológicos, sociales, económicos, etc., pero es necesario generar modelos de formación docente apropiados al momento histórico que se viva, atendiendo a los requerimientos sociales de la época; si la educación del futuro ha de tener solidez, la educación de los profesores exigirá mayor integridad que la que tiene actualmente (Lipman, Sharp, & Oscanyan, 1992, p.48).

Otro aspecto que se debe considerar es la formación de formadores. Para Gorodokin (2006, p.2), esta “debe procurar la formación de sujetos competentes”. Así, la formación docente es más que una sumatoria de conocimientos adquiridos, ya que durante el proceso se estructuran representaciones, identificaciones, métodos y actitudes que impactan en el sujeto en formación tanto en el plano cognoscitivo como en el socio-afectivo.

Para la Secretaría de Educación Pública existen competencias básicas que el docente debe poseer para el desarrollo de su práctica pedagógica, entre ellas: dominio de los contenidos que pretende enseñar, creación de ambientes de aprendizaje, trabajo colaborativo, manejo e incorporación de las TIC, dominio de una segunda lengua, etc.

Vaillant (2004), señala que los formadores de las instituciones de formación docente no cuentan con una preparación especial para sus funciones, algunos no tienen experiencia de aula, porque ocuparon sus cargos apenas culminaron sus estudios en la misma institución; un gran porcentaje de ellos siguen enseñando tal como fueron formados: con dictados, exposiciones magistrales, usando pocos libros y brindando a los futuros docentes escasa experiencia práctica de métodos de enseñanza efectivos.

“El docente, desde el deber ser de su actuación profesional, debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y/o fortalecerla y desde esa instancia elaborar nuevos conocimientos” (Díaz, 2006, p.89). Se deben plantear preguntas tales como ¿qué estamos haciendo?, ¿cómo lo estamos haciendo?, ¿qué tan bien o mal lo estamos haciendo?, ¿promovemos la investigación?, etc.

La hipótesis que se planteó para el presente estudio: si no existe claridad en el modelo docente que requiere la sociedad moderna, y este no es conocido ni entendido por el maestro, no se logrará una formación profesional eficaz ni pertinente.

El objetivo para lograr en la presente investigación: analizar el proceso de formación y capacitación docente para proponer alternativas de mejora en la generación de aprendizajes eficaces.

METODOLOGÍA

Se aplicó un cuestionario diseñado con preguntas de carácter cerrado. En dos de ellas se solicita que el entrevistado argumente o justifique sus respuestas; la finalidad de esto es obtener mayores elementos que permitan valorar cualitativamente la variable ‘¿A qué le atribuyes la buena o mala efectividad de los cursos tomados?’, así como también a la variable ‘¿El sistema educativo tendrá bien claro el modelo de maestro que quiere formar?’; la primera ofrece elementos que permiten identificar posibles causas sobre la poca o mucha efectividad de la herramienta de actualización o capacitación docente; la segunda muestra la perspectiva que tiene el maestro sobre la claridad del prototipo de formación docente que pueda tener o no el sistema educativo.

Se encuestaron 67 docentes adscritos a seis instituciones de nivel primaria, tres de educación preescolar y una de nivel medio superior; dos de estas pertenecen al sistema estatal y ocho al federal; del total, cinco se encuentran ubicadas en la zona rural y cinco en la zona urbana. Sus características son variadas, seis son de organización completa y las restantes son multigrados. Una de las principales características para considerar a los investigados fue que estuviesen en servicio y que pertenecieran al sistema de educación básica y media superior; la razón por la que se consideró este criterio fue que en el esquema de educación básica, en el año 2004 inició un proceso de transformación que pretendía reorientar el proceso educativo al desarrollo de competencias, por lo que el enfoque filosófico que sustenta estos cuatro niveles a los que se hace referencia es el mismo: desarrollo de competencias, sustentado en una filosofía humanista.

La elección de los investigados fue casuística; el criterio considerado para su selección fue ser maestro en servicio.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

El instrumento que permitió recabar la información fue sometido al proceso de fiabilidad mediante la técnica del alfa de Cronbach, obteniendo una puntuación de 0.786

El mayor porcentaje de los investigados (42,1%), se encuentran en un rango de entre uno y diez años de servicios, lo cual significa que son maestros jóvenes, recién egresados, con una formación más sólida con base en los enfoques que el propio sistema requiere. El 24,9% se encuentra en el rango de entre once y veinte años de servicio; el 26,3% entre veintiuno y treinta años. En cuanto al grado académico de los investigados, el 71,9% corresponde al grado de licenciatura, un 15 % a la normal básica, y un 7% al posgrado; el porcentaje que corresponde al nivel licenciatura se asemeja a la sumatoria del porcentaje de docentes que cuentan hasta con veinte años de servicio, es decir, esta cantidad de maestros no han seguido estudiando, no se han preocupado por mejorar su preparación académica.

Otro de los datos que arrojó este estudio fue que el mayor porcentaje de docentes, (35,1%), solo ha realizado entre uno y dos cursos en los últimos dos años; el 33,3% menciona haber realizado cinco o más cursos.

Lo curioso de este dato es que son los docentes de nivel medio superior los que expresan haberlos realizados, porque lo necesitan para la formación pedagógica y como requerimiento de la institución donde laboran. El 29,8% refiere haber participado entre tres y cuatro cursos durante los dos últimos años, considerando los talleres generales de actualización y los que se ofrecen de manera obligatoria; lo anterior muestra que es poca la actualización y capacitación que el docente recibe por la cantidad de cursos a los que asisten.

En cuanto a la variable 'valoración de la efectividad de los cursos o talleres', el 77,2% los califica como buenos; el 50,9 % atribuye esta valoración a la buena preparación del docente que lo imparte, mientras que el 26,3 % lo atribuye al interés de los participantes. Un 17,6% de maestros consideran los cursos o talleres como regulares y malos, atribuyéndolo a la falta de claridad en los contenidos y propósitos; mismas causas son señaladas por el 12,3 % de docentes en cuanto al diseño del modelo filosófico sobre el tipo de maestro a formar.

La percepción que tienen los docentes sobre si los cursos recibidos promueven el desarrollo de las capacidades de reflexión, innovación, investigación, debate, así como si incluyen conocimientos, habilidades y actitudes que susciten el logro del perfil de egreso docente, el 57% estableció que sí, el 8% refirió que no y el 35% expresó que solo en algunas veces. Lo anterior muestra que, en opinión de la mayoría de docentes encuestados, los cursos sí promueven las habilidades que se requieren desarrollar para aplicarlas dentro del aula, aunque algunos de ellos no logran identificar este tipo de habilidades, y aún perciben los cursos muy verbalistas y desarrollados de manera tradicional.

Se cuestionó sobre si los cursos realizados por los docentes atendían sus necesidades de formación, pregunta a la que el 50,9% expresó que sí, el 42,1% dijo que solo algunas veces y el 7% señaló que no. Para un porcentaje de estos docentes, las temáticas ofrecidas no son interesantes.

La última pregunta que se les planteó fue: ¿el sistema educativo tendrá bien claro el modelo de maestro que pretende o quiere formar? El 36,8% dijo que no, el 35,1% expresó que solo algunas veces y el 28.1% señaló que sí.

Los entrevistados que respondieron negativamente justifican sus argumentos expresando que los cursos no consideran el contexto ni la realidad social en la que se desarrolla la práctica educativa, ya que este influye de manera determinante en ella; no se toma en cuenta la opinión de los docentes para el diseño de los planes y programas de estudio y, sobre todo, para la implementación de proyectos de reforma; no se tiene pleno conocimiento, por parte de quien diseña los proyectos educativos, de las verdaderas necesidades de formación que presentan los maestros, no existe congruencia entre lo que se dice y lo que se hace por parte de las autoridades educativas; hay quien considera que el modelo educativo que se desea implementar es muy limitado y copiado de otros contextos con características y particularidades muy distintas a las de México; otros expresan que constantemente se cambia de programas, y hace falta más actualización para conocer el sustento legal de las reformas existentes; algunos más manifiestan que son políticas sexenales y, por ende, ni el propio sistema tiene bien claro qué tipo de maestro desea formar.

Los docentes que ofrecen su respuesta afirmativa argumentan que las temáticas presentadas por los cursos fortalecen el tipo de docente a formar, porque van de acuerdo con las necesidades de aprendizaje que presenta el maestro; algunos dicen que se procura formar maestros con mayor capacidad para solucionar problemas.

CONCLUSIONES

Los resultados académicos son insuficientes, por lo que se comparte la necesidad de que el docente se capacite y actualice constantemente, pero este aspecto solo se consideró hasta el nacimiento del proyecto de modernización educativa, con la implementación de los talleres generales de actualización. Sin embargo, los resultados académicos no han mostrado un avance significativo, pues continúan las mismas prácticas dentro del aula; es decir, no ha habido eficacia en la consecución de los objetivos educativos.

Los mecanismos de capacitación y actualización docente parten de la ausencia de un diagnóstico serio de necesidades de formación. Solo hasta el año 2015 se implementaron las evaluaciones de diagnóstico para la permanencia en el sistema, pero aún no existen datos consolidados al respecto; existe una gran distancia entre

las intenciones formativas y las necesidades de la práctica educativa.

Santiago
Delgado
Coronado |

La proliferación de los estudios de posgrado en el área de la educación se ha incrementado, la carrera de docente se elevó al grado de licenciatura, se han implementado talleres de actualización, etc., pero los resultados son insuficientes; los maestros expresan que, en cierta medida, estos cursos no atienden sus necesidades de preparación, carecen de un modelo de docente ejemplar; ¿cómo quiere el sistema educativo que sea el maestro?, ¿qué necesidades de formación tiene el maestro?, etc. Aunque la OCDE menciona una serie de indicadores que el docente debería atender, es preciso puntualizar sobre esto en cada curso, taller, diplomado o cualquiera que sea el mecanismo de capacitación con la finalidad de que el maestro siempre los tenga presente para que asimile, se apropie y los viva en cada proceso de su formación, capacitación o actualización.

Los planes y programas de estudio orientados a la formación de maestros han sido muy inconsistentes, los requisitos para la docencia se han dado únicamente desde el dominio de la lectura, la escritura y cálculos aritméticos, hasta el desarrollo de competencias para impartir la enseñanza; en la actualidad, los sistemas educativos solo atienden a los requerimientos establecidos por los organismos internacionales; Lipman (1992, p.48) señala, “las escuelas pedagógicas parecen sufrir continuas crisis de identidad, parecen estar constantemente probándose una nueva personalidad según lo que esté más de moda en cada momento”. ¿Será que existe una crisis de identidad en la formación del maestro?

REFERENCIAS

1. Bruns, B., & Luque, J. (2014). *Docentes excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Foro sobre el desarrollo de América Latina. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial, Washington.
2. Valenzuela, V. (2016). Historia del mormalismo en México. *AZ Revista de Educación y Cultura*. Recuperado de: <http://www.educacionyculturaaz.com/historia-del-normalismo-en-mexico/>
3. Carro, A., Hernández, F., Lima, J., & Corona, M. (2016). Formación profesional y competencias docentes en el estado de Tlaxcala. *Revista Educación*, 25(49), 7-28.
4. De Ibarrola M., Sañudo L., Moreno, M. & Barrera, M. (2012). *Los profesionales de la educación con formación de posgrado que México requiere. Informe, conclusiones y recomendaciones de los foros Internacionales de Formación de Investigadores y profesionales de Alto nivel en Educación*. México: Departamento de Investigaciones educativas del CINVESTAV.
5. Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12(Ext), 88-103. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>
6. Eurydice. (2011). *La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas*. Agencia Ejecutiva en el Ambito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACE). España: Fareso.
7. Freire, P. (2010). *Cartas para quien pretende enseñar*. México: Editorial Siglo XXI.
8. Gorodokin, I. (2006). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(5), 1-10. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2691>
9. Hunt, B. (2009). *Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina*. Santiago de Chile: Editorial San Marino. Recuperado de: <http://www.radu.edu.ar/Info/9%20efectividad%20doc.pdf>
10. Marcelo, C. (2008). Evaluación de la calidad para programas completos de formación docente a través de estrategias de aprendizaje abierto y a distancia. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 7(7), 1-6. Recuperado de: <https://www.um.es/ead/red/M7/marcelo.pdf>
11. Murillo, F., Martínez, C., & Hernández-Castilla, R. (2001) Decálogo para una Enseñanza Eficaz. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55118790002>
12. Lipman, M., Sharp, A., & Oscanyan, F. (1992). *La práctica filosófica y la reforma educativa. Educar a los educadores en la filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
13. Ornelas, C. (2000). *El sistema educativo mexicano, la transición de fin de siglo*. México: Fondo de cultura económica.
14. Pérez, M. (1999). ¿Qué necesidades de formación perciben los profesores? *Tendencias pedagógicas*, 4, 7-23. Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/xmlui/handle/10486/4929>
15. _____ (2012). Plan y programas de estudio. Secretaría de Educación Pública México.

Panorama |
pp. 34-41 |
Volumen 13 |
Número 24 |
Enero-Junio |
2019 |
ISSN impreso |
1909-7433 |
ISSN en línea |
2145-308X |

16. Torres, M. (1999). Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo? En *Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente*. Madrid: Fundación Santillana.
17. Vargas, L. (2010). *La formación docente*. Congreso Iberoamericano de Educación, metas 2021. Recuperado de: http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/R0103_Magyoly.pdf
18. Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11,(1), 2-23. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf>



EL DESAFÍO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA



The challenge of reading comprehension in primary education

O desafio da compreensão da leitura no ensino primário

RECIBIDO: 1 NOVIEMBRE 2017

EVALUADO: 5 FEBRERO 2017, 12 DICIEMBRE 2018

ACEPTADO: 12 ENERO 2019

Sibele Nadalya Peña García
Licenciada en Educación Primaria, Maestría
y Doctorado en Ciencias de la Educación.
Docente de la Secretaría de Educación
Pública de México (SEP)
nadalya07@hotmail.com

es

RESUMEN

En esta investigación se observa la importancia de las estrategias didácticas en la comprensión de la lectura en los alumnos mexicanos que cursan el sexto grado de educación primaria; destacan las relaciones entre los momentos, estrategias y modalidades de lectura en los resultados obtenidos. Se caracteriza por ser cuantitativa y de campo, de corte trasversal y sincrónica, con una muestra representativa de 100 sujetos. Entre los principales hallazgos se muestra la importancia de tener un objetivo claro, y se evidencia que hacer anticipaciones sobre la lectura ayuda a los alumnos a inferir, resumir, interpretar y sintetizar la información. Además, 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 para consolidar el gusto por leer, la comprensión de la lectura y la redacción de textos en los alumnos, esto como base sólida para el desarrollo del aprendizaje. Se demuestra que el docente es el principal modelo y promotor de la lectura, el guía y orientación que consolida las habilidades de lectura y escritura en el aula en sus alumnos. La originalidad de la investigación radica en el diseño del instrumento para operar las variables implicadas en las estrategias de lectura propuestas en la metodología didáctica del programa vigente de educación primaria en México (Plan de Estudios, 2011. Guía para el maestro. SEP, p.47), y aplicarlo en alumnos de una institución pública, como muestra de lo que ocurre en las aulas, según la opinión de los estudiantes. de Educación Superior con 37 programas en todos los niveles educativos.

PALABRAS CLAVE: comprensión de Lectura, estrategias didácticas, educación primaria.

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO/TO CITE THIS ARTICLE/ PARA CITAR ESTE ARTIGO:

PEÑA-GARCÍA, S. N. (2019). EL DESAFÍO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA. Revista Panorama, 13(24), 43 -56. doi:http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1205

en

ABSTRACT

This research shows the importance of didactic strategies in reading comprehension in Mexican students in the sixth grade of primary education; the relationships between the moments, strategies and modalities of reading in the results obtained stand out. It is characterized by being quantitative and field, cross-sectional and synchronous. With a representative sample of 100 subjects. Among the main findings, the importance of having a clear objective and anticipating reading helps students to infer, summarize, interpret and synthesize information. In addition, the demonstration and explanation of the didactic practices associated with each other, allow each teacher to account for the importance of its application in the classroom to consolidate the taste for reading, reading comprehension and writing texts in students, this as a solid basis for the development of learning. It is demonstrated that the teacher is the main model and promoter of reading, guidance and orientation that consolidates reading and writing skills in the classroom in their students. The originality of the research lies in the design of the instrument to operate the variables involved in the reading strategies proposed in the didactic methodology of the current Primary Education program in Mexico (p.47 Study Plan 2011. Teacher's Guide. SEP) and apply it in students of a public institution as a sample of what happens in the classrooms, according to the opinion of the students.

KEYWORDS: Reading comprehension, didactic strategies, primary education.

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO/TO CITE THIS ARTICLE/ PARA CITAR ESTE ARTIGO:

PEÑA-GARCÍA, S. N. (2019). EL DESAFÍO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA. Revista Panorama, 13(24), 43 -56. doi:http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1205

por

RESUMO

Esta pesquisa mostra a importância das estratégias didáticas na compreensão da leitura em estudantes mexicanos do sexto ano do ensino fundamental; destacam-se as relações entre os momentos, estratégias e modalidades de leitura nos resultados obtidos. Caracteriza-se por ser quantitativa e de campo, transversal e síncrona. Com uma amostra representativa de 100 indivíduos. Entre os principais achados, a importância de ter um objetivo claro e antecipar a leitura ajuda os alunos a inferir, resumir, interpretar e sintetizar informações. Além disso, a demonstração e explicação das práticas didáticas associadas uns com os outros, permitem que cada professor para explicar a importância da sua aplicação na sala de aula para consolidar o gosto pela leitura, compreensão de leitura e escrita de textos nos alunos, isto como uma base sólida para o desenvolvimento da aprendizagem. É demonstrado que o professor é o principal modelo e promotor de leitura, orientação e orientação que consolida as habilidades de leitura e escrita em sala de aula em seus alunos. A originalidade da pesquisa reside na concepção do instrumento para operar as variáveis envolvidas nas estratégias de leitura propostas na metodologia didática do atual programa de Educação Primária no México (p.47 Plano de Estudo 2011. Guia do Professor. SEP) e aplicá-lo em estudantes de uma instituição pública como uma amostra do que acontece nas salas de aula, de acordo com a opinião dos alunos.

PALAVRAS CHAVE: compreensão de leitura, estratégias de ensino, educação primária.

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO/TO CITE THIS ARTICLE/ PARA CITAR ESTE ARTIGO:

PEÑA-GARCÍA, S. N. (2019). EL DESAFÍO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA. Revista Panorama, 13(24), 43 -56. doi:http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1205

INTRODUCCIÓN

En esta investigación se destaca la importancia de la socialización en el proceso de la lectura de comprensión, en el aprendizaje significativo y la consolidación de competencias lectoras en los alumnos que cursan la educación primaria (Lerner, 2001; Gómez, 1995). Además, se observa que con la orientación pertinente y eficaz del docente en el diseño y manejo de estrategias didácticas en la lectura se propicia la reflexión crítica de los alumnos, antes, durante y después de la lectura (Rodríguez, 2011). Con estos resultados se llega al análisis y a la reflexión de la metodología en la lectura empleada actualmente en el aula para lograr el desarrollo de habilidades en los alumnos (Solé, 2007), y que se presenta como un desafío latente para la educación primaria.

METODOLOGÍA

esta investigación se caracteriza por ser relacional y empírica, ya que se investiga el fenómeno en el lugar donde se produce, sin intervenir en las respuestas de los alumnos encuestados. Es aplicada, por estar orientada a resolver problemas de la realidad educativa; de corte transversal y sincrónica, compuesta por una muestra de 100 alumnos de forma aleatoria. Se delimitan los signálitos o variables clasificatorias con escalas nominales, ordinales, intervalares o de razón que definen a la persona que participa en la resolución del instrumento, por medio de una escala del 0 al 10 (Hernández, 2006).

En un primer momento se realiza la aplicación de la prueba piloto con una muestra de 15 alumnos para verificar la claridad, pertinencia y objetividad de las preguntas redactadas. Después de corregir las inconsistencias se aplica la prueba definitiva, con una muestra de 100 alumnos. El procedimiento utilizado para obtener la confiabilidad del instrumento fue de 0.961802 en el alfa de Cronbach.

Los objetivos de la investigación se basaron en caracterizar a los alumnos que se encuentran cursando el sexto grado de educación primaria, comparar las estrategias de lectura utilizadas, las habilidades lectoras desarrolladas, relacionar los momentos, estrategias y modalidades de lectura, y obtener el principal factor para el logro de la comprensión lectora. La tesis central planteada es: la asociación de ideas por medio del cuestionamiento reflexivo del docente y el intercambio de ideas entre los

alumnos es el principal factor para el desarrollo y comprensión de la lectura en el aula, durante la educación primaria.

RESULTADOS

Los cien alumnos de sexto grado de primaria que participaron en la encuesta tienen una edad entre los 10 y 11 años; el 59% son niños y el 41% niñas. El 35% corresponde al sexto grado sección A, el 54% a la sección B y 46% a la sección C, de acuerdo con la distribución de los grupos en sus escuelas.

Dichos alumnos respondieron que disfrutaban más leer en silencio, escuchar al maestro cuando lee y practicar la lectura en parejas; disfrutaban menos leer en voz alta, de forma compartida o guiada, y comentar acerca de lo leído. Disfrutaban poco leer por episodios. Se puede inferir que los alumnos de sexto grado no disfrutaban de todas las modalidades de lectura por no practicarlas constantemente o no conocer su finalidad; se muestra una rutina monótona de lectura en clase (Tabla 1).

Las estrategias didácticas más frecuentes en el aula antes de leer un texto son las predicciones con el título, dar a conocer el propósito de la lectura, visualizar su contenido, discutir conocimientos previos acerca del texto, tener una motivación y un objetivo claro para hacerlo. Lo que menos se practica son las anticipaciones sobre el tema, al igual que identificar el vocabulario desconocido. Con ello se infiere que a los alumnos les falta identificar el propósito de cada estrategia antes de leer un texto para contextualizar, analizar y darle sentido a la lectura como base para el aprendizaje continuo (Tabla 2).

Las estrategias que más se realizan en el aula durante la lectura son el rescatar ideas principales, relacionar conocimientos previos, anticipar palabras o frases y leer con velocidad. Lo que menos hacen es inferir y utilizar el diccionario. Es probable que suceda por falta de orientación a los alumnos al practicarlas, no conocerlas, o solo considerar aquellas que recuperan información de forma literal en el texto (Tabla 3).

El experimentar alguna emoción dicen los alumnos que es lo más frecuente después de que leen, mientras que no lo es tanto la socialización del contenido, relacionarlo

con experiencias propias, expresar su opinión, memorizar la información y realizar diferentes versiones sobre lo leído. Lo que menos se hace es explicar con detalle el contenido del texto. Con ello se puede deducir que falta que el docente aproveche el sentir de los alumnos después de leer para promover un análisis y una reflexión crítica sobre el texto, desarrollando también la creatividad (Tabla 4).

Las habilidades lectoras más desarrolladas en sexto grado son la sistematización de la información a partir de esquemas, identificar información en descripciones y resumir la información de un texto. En menor medida se desarrollan la explicación de información de textos expositivos, argumentar sobre lo leído, deducir la organización de una entrevista y analizar elementos gráficos de textos expositivos. Pocas veces se desarrollan la interpretación del sentido de una metáfora y la inferencia del significado de una poesía. Es probable que por la falta de práctica y análisis de la lectura en sus tres momentos, no se desarrollan totalmente las habilidades lectoras evaluadas en este grado (Tabla 5).

Los textos que se prefieren leer son los literarios-dramáticos y literarios-narrativos; en menor medida prefieren leer los expositivos o científicos, los informativos y los literarios líricos. Se puede inferir que a los alumnos les atraen los textos que son más significativos y funcionales para sus necesidades comunicativas y sociales (Tabla 6).

A los niños de sexto les gusta leer más en su casa, en el salón y en la computadora, mientras que la biblioteca no es totalmente de su agrado. Se deduce de esto que cualquier espacio para leer es agradable mientras se haga con frecuencia y de manera motivadora (Tabla 7).

Los niños de sexto grado, más que las niñas, practican la anticipación como estrategia durante la lectura, posiblemente porque son más hombres los que participaron en esta encuesta o se les facilita más participar en ello. A las niñas les gustan más los textos literarios-narrativos, como novelas y cuentos, que a los niños, probablemente por las características emocionales que experimentan con la pre-adolescencia; a ellas les gusta más leer en casa que a los niños, quizás porque lo hacen como pasatiempo en su hogar.

Los alumnos de la sección B disfrutaban más leer en voz alta, de forma compartida y hacerlo por episodios; también es más frecuente que tengan un objetivo claro para leer, además de identificar el vocabulario que se utiliza en el texto. En esta sección también se experimenta con mayor frecuencia la emoción después de leer. Probablemente el docente que está frente a estos grupos tiene un mejor dominio en estas estrategias didácticas y logra aplicarlas, dándole sentido a la lectura.

Enseguida se realizan las asociaciones entre dos o más variables complejas para encontrar relaciones entre ellas que puedan aportar elementos que sustenten la investigación. Se emplea el coeficiente correlacional de 0.31 dentro de un valor de $p=.001$.

Cuando a los alumnos se les motiva antes de leer, lo hacen mejor en voz alta y comentan de lo que puede tratar el texto. Al presentarles un objetivo claro acerca de la lectura, a ellos les agrada escuchar su contenido, comentar y participar leyendo por episodios. Al tener presente el propósito, les agrada leer de forma compartida. Cuando se hacen predicciones aumenta su interés para leer en voz alta, y al identificar el vocabulario característico del texto quieren compartir y comentar la lectura. Es probable que si se muestra la finalidad que tiene cada tipo de texto antes de leer, los alumnos querrán participar en su lectura de cualquier modalidad (Tabla 8).

Al leer en voz alta también logran rescatar ideas principales con mayor facilidad; cuando lo hacen en pares, anticipan de qué trata el texto y leen con mayor velocidad; al comentar su contenido en grupo, también rescatan información relevante de la lectura. Con ello se infiere que la lectura es un proceso de interacción e integración del contenido del texto y de los integrantes del grupo como ambiente de aprendizaje en el aula (Tabla 9).

Si después de leer un texto los alumnos sintieron alguna emoción, participarán comentando su contenido; al practicar la lectura guiada, realizarán diferentes versiones escritas al finalizarla. Así se infiere que cuando el docente es guía en el desarrollo de las estrategias y modalidades de lectura se promueve el interés en la lectura y escritura simultáneamente (Tabla 10). Cuando la lectura es comentada y por episodios, se les facilita explicar y resumir información de textos expositivos.

Con ello aumenta la posibilidad de expresar y comprender el contenido de la lectura (Tabla 11).

Los alumnos que muestran mayor agrado al leer en voz alta, de manera compartida y en pares comentan lo leído en el salón de clase. Con ello se deduce que las actividades de lectura en el aula que permiten la comunicación resultan más atractivas (Tabla 12). Se observa que cuando la lectura es comentada o realizada por episodios facilita explicar la información de un texto expositivo, resumir la información y deducir la organización de una entrevista. Se puede deducir que el intercambio de ideas y las discusiones en el grupo sobre un texto posibilita la comprensión lectora y la sistematización del contenido (Tabla 13).

Cuando los alumnos logran tener una motivación para leer, desarrollan habilidades para explicar textos expositivos y resumir la información; al conocer el propósito, presentan la habilidad de resumir, argumentar y elaborar resúmenes sobre lo leído. Cuando hacen predicciones, argumentan e infieren el significado de poesías; al discutir conocimientos previos se desarrolla también la argumentación. Al identificar el tipo de vocabulario en la lectura pueden explicar, resumir y argumentar la información; cuando se hacen predicciones se logra argumentar e inferir; y cuando se visualiza el contenido de un texto expositivo se puede explicar esta información.

Con ello se deduce que la motivación en los alumnos es primordial para la recuperación de la información y es el anclaje para lograr inferencias y reflexiones de un texto. También se puede decir que el uso de la predicción como estrategia funciona como la inferencia, y la argumentación de la lectura con el uso del diccionario son complementarios para mejorar la redacción en los alumnos.

Al practicar la anticipación como estrategia durante la lectura se desarrollan habilidades como el identificar detalles, resumir, interpretar y sintetizar la información. Cuando se rescatan ideas principales se logra resumir la información y argumentar lo leído. Con la inferencia se desarrolla la explicación de textos expositivos, la argumentación, la deducción de entrevistas y la habilidad para sintetizar.

Con el uso del diccionario se logra la explicación de los textos expositivos. Al hacer relaciones con lo que ya se conoce, se puede identificar la información en descripciones, resumir, interpretar y argumentar diversos textos. Se desprende de esto que la práctica de estrategias durante la lectura funciona como receptoras de información e integradoras del pensamiento lógico del alumno para organizar y expresar el contenido del texto (Tabla 15).

Los alumnos que socializan el contenido de una lectura logran explicar con mayor facilidad el contenido de los textos expositivos, al relacionar lo leído con sus experiencias. Al explicar con detalle el contenido se logra hacer un resumen y analizar los gráficos que se presentan.

Si expresan su opinión sobre lo leído alcanzan a resumir y a argumentar el texto, igual cuando lo memorizan o experimentan emociones después de leer. Si se elaboran resúmenes o síntesis del texto leído logran esquematizar la información. Al identificar información en descripciones y argumentarlas se pueden hacer diferentes versiones escritas sobre el mismo tema. Con ello se deduce que cuando los alumnos expresan sus sentimientos al leer, desarrollan habilidades de redacción y de síntesis de la información (Tabla 16).

La lectura de textos informativos en revistas desarrolla en los alumnos la habilidad de describir, explicar, inferir y analizar elementos gráficos. Cuando leen novelas logran dar explicaciones; con los himnos logran el análisis de elementos gráficos; y con los textos dramáticos se puede desarrollar la inferencia con mayor facilidad. Con ello se infiere que cada tipo de texto tiene la finalidad de desarrollar habilidades de lectura y escritura según las características de contenido y forma de presentación (Tabla 17). A esta edad (10-11 años), los estudiantes prefieren leer textos narrativos (novelas y cuentos) y líricos (himnos y canciones), por medio de la computadora. Con esto se deduce que los textos visuales o interactivos son más interesantes para los alumnos, y los espacios virtuales son su predilección.

El tratamiento estadístico que proporciona mayor explicación en la investigación dentro del análisis factorial es el denominado Método Centroides; este método manifiesta 10 factores con un 55,77% de explicación. Al tener un objetivo claro para leer y cuando se hacen

anticipaciones previas en el salón de clase, esto ayuda a los alumnos a inferir, resumir, interpretar y sintetizar la información. De esta manera se infiere que para los niños es preciso conocer el objetivo de una lectura para tener una comprensión global y lógica del contenido de un texto. Para comprender lo que se lee hay que desarrollar en el alumno el pensamiento lógico.

Factor 1, fluidez: cuando los alumnos leen en voz alta en parejas y comparten el contenido de su lectura, aumentan la velocidad lectora. Con esto se deduce que la competencia entre pares es un incentivo para mejorar la fluidez lectora.

Factor 2: no se presenta relación significativa con los textos literarios-líricos.

Factor 3, análisis: con la lectura de textos expositivos o científicos (de divulgación o didácticos), y de los textos informativos (revistas y periódicos), se desarrolla la habilidad de identificar información en descripciones, interpretar el sentido de una metáfora y sintetizar a partir de esquemas. Al leer textos expositivos e informativos, los estudiantes desarrollan habilidades de análisis y síntesis de la información.

Factor 4, síntesis: la anticipación en la lectura y la elaboración de resúmenes de lo leído desarrollan la habilidad de identificar ideas principales en la información de un texto y de sintetizar a partir de esquemas (cuadros sinópticos). De esto se analiza que la anticipación como estrategia de lectura desarrolla la habilidad de relacionar, integrar y sintetizar el contenido de la lectura.

Factor 5, argumentación: si se conoce el propósito de los textos literarios y se hacen predicciones con el título o las imágenes, se discuten los conocimientos previos y se identifica el vocabulario que lo caracteriza antes de leerlos, con los cual se logra expresar una opinión sobre su contenido; con ello se desarrolla la habilidad de la argumentación. La predicción y confirmación de la lectura son base para desarrollar la argumentación en el alumno.

Factor 6, seguridad: el hogar es un espacio de lectura propicio para los textos literarios-narrativos (cuentos y novelas), ya que ayudan al desarrollo de la habilidad de explicación y exposición del contenido. Así, se infiere

que el hábito de lectura en casa refuerza la seguridad y la argumentación en los estudiantes.

Factor 7, deducción: la inferencia como estrategia durante la lectura apoya al desarrollo de la habilidad de deducción y análisis de textos continuos (entrevista), y discontinuos (gráficos). Con ello se deduce que la estrategia principal para abordar el contenido de cualquier tipo de textos es la inferencia.

Factor 8, motivación: al presentarse en el salón de clase una motivación y un objetivo claro antes de leer, se aborda la lectura con estrategias de anticipación, rescate de ideas principales, inferencia, velocidad, el uso del diccionario y la relación con los conocimientos previos, y se finaliza con la relación de las experiencias personales, es posible desarrollar la habilidad de resumir e interpretar la información. Así, se deduce que la motivación, la orientación docente, el rescate de conocimientos previos y la relación con experiencias propias son los principales indicadores para trabajar la lectura de comprensión en el salón de clase.

Factor 9, modalidades de lectura: cuando los niños escuchan una lectura tienen un ejemplo y objetivo claro para hacerla ellos mismos. Así, se puede afirmar que la lectura modelo es indispensable para lograr el gusto por la lectura en los alumnos.

Factor 10, orientación: al presentarse una lectura guiada en el salón de clase y responder al cuestionamiento de su contenido, los estudiantes pueden hacer comentarios acerca de ella al finalizar. Esto permite deducir que el docente es el principal promotor de la comprensión lectora por medio de la interacción con el contenido del texto.

DISCUSIÓN

A los alumnos de sexto grado les falta disfrutar de todas las modalidades de lectura, por no practicarlas constantemente o no conocer su finalidad; sus clases pueden ser monótonas en cuanto al abordaje de lectura. Tampoco reconocen el propósito de cada estrategia didáctica antes de leer un texto, para contextualizar y darle sentido al ejercicio lector como base del aprendizaje. Durante el desarrollo de la lectura solo se practica para recuperar información literal. Al docente le falta orientar y

considerar las emociones de los estudiantes después de leer, para promover un análisis y una reflexión crítica con un sentido de comprensión más amplio, no solo de información. La práctica, el análisis y la integración de la lectura en sus tres momentos permiten que el alumno desarrolle totalmente las habilidades lectoras.

En esta etapa final de la primaria, a los estudiantes les atraen los textos que son más significativos y funcionales para sus necesidades comunicativas y sociales, como las novelas. El espacio para leer es agradable mientras se haga con frecuencia y de manera motivadora, sin importar mucho el lugar destinado para hacerlo; se destaca en las niñas el gusto de leer en casa más que en los niños. Con la práctica de la lectura durante la niñez y la adolescencia se expresan con mayor facilidad las emociones que se están experimentando y se pueden canalizar hacia los propósitos educativos.

Los maestros que tienen la habilidad y el dominio de las estrategias y modalidades de lectura son los principales promotores y modelos para otros; y si muestran la finalidad que tiene cada tipo de texto antes de leer, sus estudiantes querrán participar en todo momento. Con ello se observa que la lectura es un proceso de interacción e integración del contenido del texto y sus participantes (Larrosa, 2014).

Cuando el docente es guía en el desarrollo de las estrategias y modalidades de lectura, promueve el interés en la lectura y escritura simultáneamente. Si la lectura es comentada y por episodios, se facilita explicar y resumir información de textos expositivos y con ello aumenta la posibilidad de expresar y comprender el contenido; con el intercambio de ideas se permite la comunicación y se posibilita la comprensión lectora en los alumnos (Niño, 2001).

La motivación en los alumnos es primordial para la recuperación de la información y es el anclaje para lograr inferencias y reflexiones de un texto. También se puede decir que el uso de la predicción como estrategia funciona también como inferencia, y la argumentación de la lectura y el uso del diccionario son complementarios para mejorar la redacción. Con la inferencia se desarrolla la explicación de textos expositivos, la argumentación, la deducción y la habilidad de hacer síntesis de la información.

La práctica de estrategias durante la lectura funciona como receptoras de información e integradoras del pensamiento lógico del alumno para organizar y expresar el contenido del texto, desarrollándose también habilidades de redacción y de síntesis de la información. Cada tipo de texto tiene la finalidad de desarrollar habilidades de lectura según su análisis y características de contenido y forma (Zaid, 2016).

Los niños que participaron en el estudio prefieren leer textos narrativos (novelas y cuentos), y líricos (himnos y canciones), por medio de la computadora, es decir que los textos visuales o interactivos son más interesantes y los espacios virtuales más llamativos, pero es preciso darles a conocer el objetivo de su lectura para tener una comprensión global de su contenido, sobre todo en los textos impresos. Además, se observa que la competencia entre pares es un incentivo para mejorar la fluidez lectora.

Al leer textos expositivos e informativos, los alumnos desarrollan habilidades de análisis y síntesis de la información; el empleo de la anticipación como estrategia de lectura desarrolla la habilidad de relacionar, integrar y sintetizar el contenido de la lectura. La predicción y confirmación de la lectura son base para desarrollar la argumentación en el alumno durante el trabajo en el aula. El hábito de lectura en casa refuerza la seguridad y la argumentación en los alumnos (Cohen, 2008).

La estrategia principal para abordar el contenido de cualquier tipo de textos es la inferencia; además, la orientación docente, el rescate de conocimientos previos y la relación con experiencias propias son los principales indicadores para trabajar la lectura de comprensión en el salón de clase. La lectura modelo es indispensable para lograr el gusto por la lectura en los alumnos; aquí, el docente es el principal promotor de la comprensión lectora por medio de la interacción de los alumnos con el contenido de los diferentes tipos de texto trabajados dentro y fuera del aula.

CONCLUSIONES

Autores como Delia Lerner (2001) y David Perkins (2000), mencionan que la lectura consiste en lograr que los niños manejen con eficacia los diferentes tipos de texto, por medio de estrategias que permiten integrarlos en la vida cotidiana del aula. Por otra parte, se hace

referencia al trabajo del docente con dinámicas frágiles, ingenuas e inertes que no son significativas ni productivas en cuanto a la lectura de comprensión. En esta investigación se reflejan estas ideas con los resultados obtenidos.

Otro de los postulados que se abordan como parte de los referentes teóricos es la importancia de la socialización y del diálogo entre los alumnos, el maestro y los textos como puntos clave de la comprensión, así como las preguntas que hace el docente antes, durante y después de leer con pertinencia, y relacionarlas con las estrategias de lectura abordadas (Cervantes, 2011). Se comprueba con los resultados que sí hay una relación significativa entre ellas, aunque también se observa que no solo es la práctica consciente de dichas estrategias las que se tienen que considerar en la práctica de la lectura en el grupo, sino también se muestra que es importante asociar cada estrategia con la finalidad del texto para comprenderlo y poder redactar versiones propias del alumno.

El aprendizaje de la lectoescritura es un proceso simultáneo en cualquiera de los grados escolares, solo cambia la complejidad en el vocabulario (Cerrillo, 2010). El hábito y el gusto por la lectura son los factores principales para el aprendizaje. El maestro frente a un grupo que no tiene el hábito y el gusto por la lectura, no puede enseñarlos a sus alumnos, mucho menos puede ejecutar y rediseñar la práctica de las estrategias para lograr el propósito de su comprensión y aplicación social del lenguaje.

El reto del docente es considerar el desarrollo de la comprensión lectora como una estrategia de sistematización de ideas, donde todos sus elementos de interacción son piezas clave para lograrlo. El contenido de la lectura, las ideas expresadas del autor, la percepción del alumno, el docente como mediador y la aplicación de las estrategias y modalidades de lectura asociadas en cada intervención, así como las preguntas e interrogantes que socialicen en el aula, hacen de la lectura el motor de aprendizaje permanente.

En esta sistematización de estrategias, los temas centrales son la motivación, la orientación y el uso de modalidades de lectura por parte del docente para propiciar la seguridad y la fluidez en los alumnos; también el desarrollo de las habilidades de análisis, síntesis y deducción

de textos; y la habilidad de argumentación como fundamento para la comprensión lectora en cada momento de lectura y redacción.

Además de la formación académica, es importante señalar que la lectura es un proceso mental que transforma al individuo de manera integral (Larrosa, 2014), convirtiéndola en el eje central del sistema educativo. Este es el verdadero desafío del docente: lograr que cada alumno como miembro de la sociedad valore la importancia de leer para trascender en todos los sentidos, dejando de lado el rechazo y la apatía para hacerlo; se trata de formar el hábito de leer, para transformarlo en habilidad lectora.

REFERENCIAS

1. Anderson, R. (1997). *La ciencia de la enseñanza y el aprendizaje*. México: Ed. Trillas.
2. Ballesteros, A. (1995). *Organización de la Escuela Primaria*. México: Ed. Patria.
3. Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
4. Bloom, H. (2011). *Anatomía de la Influencia. La literatura como forma de vida*. Madrid: Taurus.
5. Cerrillo, P. (2010). *Sobre la lectura, literatura y educación*. México: Porrúa.
6. Cohen, D. (2008). *Cómo aprenden los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
7. Gómez, M. (1995). *La lectura en la escuela*. México: SEP.
8. Guevara, G. (2010). *Lecturas para maestros*. México: Editorial Cal y arena.
9. Guillén, J., & Celaya, J. (2014). *Apps educativas, nuevas formas de acceso al conocimiento*. Madrid: Dosdoce.
10. Hernández, R. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
11. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI. (2016). Módulo sobre lectura. Boletín de prensa # 156/16. Aguascalientes. México.
12. Larrosa, J. (2014). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.

13. Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: SEP. Fondo de Cultura Económica.
14. Niño, V. (2011). *Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
15. Páez, A. (2016). *México, penúltimo lugar en lectura de libros*. Recuperado de: <http://www.cronica.com.mx/notas/2016/958432.html>
16. Patte, G. (2014). *Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas*. México: Fondo de Cultura Económica.
17. Pérez, J, & Pi, M. (2014). *Perspectivas 2014: Tecnología y pedagogía en las aulas*. Barcelona: Ed. Planeta.
18. Perkins, D. (2000). *La escuela inteligente*. México: SEP.
19. Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
20. Rodríguez, C. (2011). *Literacidad. Estrategias para el desarrollo de la competencia lectora en el aula*. Sinaloa, México: SEP.
21. SEP. (2016). *Bibliografía para Asesores Técnico Pedagógicos*. www.servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx
22. SEP. (2015). *Toma de lectura, producción de textos escritos y cálculo mental. Herramientas para el Supervisor. Educación Básica*. México.
23. SEP. (2011). *Programas de Estudio. Guía para el maestro sexto grado. Educación Básica*. México.
24. SEP. (2017). *Programa para el Fortalecimiento de la Calidad Educativa. Bibliocalendario Primaria. Leer durante todo el año para: conmemorar, recrear, escribir, resolver, convivir y crecer*. México.
25. SEP. (2016). *Propuesta curricular para la Educación Obligatoria*. México.
26. Solé, I. (2007). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Ed. Graó.
27. Tyack, D. (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
28. UNESCO (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244874s.pdf>
29. Vicencio, O. (2007). *Competencias, un nuevo reto*. México: Educare. SEP.
30. Zaid, G. (2016). *Leer*. México: Océano Expres.

Tabla 1 Caracterización de las modalidades de lectura en los alumnos de sexto grado.

<i>Variables</i>	<i>n</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>x</i>	<i>Md</i>	<i>Mo</i>	<i>S</i>	<i>N-</i>	<i>N+</i>	<i>K</i>	<i>CV</i>	<i>Z</i>
silencio	100	0	10	7.98	9	10	2.20	5.78	10.18	2.73	0.3	3.62
audición	100	0	10	7.64	8	9	2.08	5.56	9.72	1.30	0.3	3.67
en pares	100	0	10	7.09	8	8	2.79	4.30	9.88	0.01	0.4	2.54
compartida	100	0	10	6.77	7	8	2.51	4.26	9.28	0.02	0.4	2.69
voz alta	100	0	10	6.46	7	7	2.52	3.94	8.98	0.07	0.4	2.56
guiada	100	0	10	6.33	6.55	9	2.56	3.77	8.89	-0.21	0.4	2.47
comentada	100	0	10	5.91	6	Múltiple	2.71	3.20	8.62	-0.38	0.5	2.18
episodios	100	0	10	4.76	5	0	3.58	1.18	8.34	-1.34	0.8	1.32

Fuente: elaboración propia (2017).

Tabla 2. Caracterización de las estrategias logradas antes de leer un texto.

<i>Variables</i>	<i>n</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>x</i>	<i>Md</i>	<i>Mo</i>	<i>S</i>	<i>N-</i>	<i>N+</i>	<i>K</i>	<i>CV</i>	<i>Z</i>
predicción	100	0	10	6.77	8	9	2.93	3.84	9.70	0.01	0.4	2.31
propósitos	100	0	10	6.69	7.1	8	2.71	3.98	9.40	-0.1	0.4	2.46
visualizar	100	0	10	6.65	7	10	3.05	3.60	9.70	-0.4	0.5	2.18
motivación	100	0	10	6.53	7	8	2.85	3.68	9.38	-0.3	0.4	2.29
conocimientos	100	0	10	6.45	7	9	2.84	3.61	9.29	-0.4	0.4	2.27
objetivo	100	0	10	6.45	7	7	2.57	3.88	9.02	0.02	0.4	2.50
predicción	100	0	10	5.53	6	8	2.94	2.59	8.47	-1	0.5	1.88
vocabulario	100	0	10	5.51	6	6	2.75	2.76	8.26	-0.8	0.5	2.00

Fuente: elaboración propia (2017).

Tabla 3. Caracterización de las estrategias practicadas durante la lectura de un texto.

<i>Variables</i>	<i>n</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>x</i>	<i>Md</i>	<i>Mo</i>	<i>S</i>	<i>N-</i>	<i>N+</i>	<i>K</i>	<i>CV</i>	<i>Z</i>
rescatar	100	0	10	6.88	7.9	Múltiple	2.75	4.13	9.63	0.39	0.4	2.5
relación	100	0	10	6.76	7.75	8	2.80	3.96	9.56	0.02	0.4	2.41
velocidad	100	0	10	6.66	7	9	2.70	3.96	9.36	0.18	0.4	2.46

<i>Variables</i>	<i>n</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>x</i>	<i>Md</i>	<i>Mo</i>	<i>S</i>	<i>N-</i>	<i>N+</i>	<i>K</i>	<i>CV</i>	<i>Z</i>
anticipar	100	0	10	6.63	7.65	9	2.87	3.76	9.50	0.09	0.4	2.31
inferir	100	0	10	5.63	6	Múltiple	2.81	2.82	8.44	-0.6	0.5	2.00
diccionario	100	0	10	5.38	6	Múltiple	3.04	2.34	8.42	-0.9	0.6	1.76

Fuente: elaboración propia (2017).

Tabla 4. Caracterización de las estrategias realizadas después de leer un texto en los grupos de sexto grado.

<i>Variables</i>	<i>n</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>x</i>	<i>Md</i>	<i>Mo</i>	<i>S</i>	<i>N-</i>	<i>N+</i>	<i>K</i>	<i>CV</i>	<i>Z</i>
emoción	100	0	10	7.06	8	10	2.96	4.10	10.02	-0.2	0.4	2.38
opinión	100	0	10	6.66	7.05	9	2.73	3.93	9.39	-0.2	0.4	2.43
sintetizar	100	0	10	6.58	7	8	2.87	3.71	9.45	-0.3	0.4	2.29
versiones	100	0	10	6.57	7	8	2.74	3.83	9.31	-0.2	0.4	2.39
experiencias	100	0	10	6.41	7	7	2.60	3.81	9.01	-0.4	0.4	2.46
memorizar	100	0	10	6.14	7	Múltiple	2.99	3.15	9.13	-0.6	0.5	2.05
socializar	100	0	10	6.03	7	10	3.24	2.76	9.27	-0.8	0.5	1.86
explicar	100	0	10	5.46	6	6	2.95	2.51	8.41	-0.8	0.5	1.85

Fuente: elaboración propia (2017).

Tabla 5. Caracterización de las habilidades lectoras en los alumnos de sexto grado.

<i>Variables</i>	<i>n</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>x</i>	<i>Md</i>	<i>Mo</i>	<i>S</i>	<i>N-</i>	<i>N+</i>	<i>K</i>	<i>CV</i>	<i>Z</i>
esquematar	100	0.5	10	7.41	8	10	2.44	4.97	9.85	0.11	0.3	3.03
descriptivo	100	0	10	7.14	8	8	2.46	4.68	9.60	0.24	0.3	2.90
resumen	100	0	10	7.03	8	9	2.68	4.35	9.71	0.44	0.4	2.62
expositivo	100	0	10	6.64	7	7	2.36	4.28	9.00	0.29	0.4	2.81
entrevistar	100	0	10	6.43	7	8	2.76	3.67	9.19	-0.3	0.4	2.32
analizar	100	0	11	6.40	7	8	2.61	3.79	9.01	-0.5	0.4	2.45
argumentar	100	0	10	6.35	7	8	2.84	3.51	9.19	-0.5	0.4	2.23
metáfora	100	0	10	5.79	6	5	2.72	3.07	8.51	-0.7	0.5	2.12
efecto poético	100	0	10	5.71	6.3	7	3.29	2.42	9.00	-1.1	0.6	1.73

Tabla 6. Caracterización de los tipos de texto de los alumnos de sexto grado.

<i>Variables</i>	<i>n</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>x</i>	<i>Md</i>	<i>Mo</i>	<i>S</i>	<i>N-</i>	<i>N+</i>	<i>K</i>	<i>CV</i>	<i>Z</i>
teatro	100	0	10	7.15	8	10	2.98	4.17	10.13	0.49	0.4	2.39
novelas	100	0	10	7.10	8	10	2.84	4.26	9.94	0.1	0.4	2.50
himnos	100	0	10	6.88	7.25	10	2.84	4.04	9.72	-0.4	0.4	2.42
revistas	100	0	10	6.51	7	9	2.91	3.60	9.42	-0.2	0.4	2.23
divulgación	100	0	10	6.46	7	8	2.92	3.54	9.38	-0.1	0.5	2.21

Fuente: elaboración propia (2017).

Tabla 7. Caracterización de los espacios de lectura de los alumnos de sexto grado.

<i>Variables</i>	<i>n</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>x</i>	<i>Md</i>	<i>Mo</i>	<i>S</i>	<i>N-</i>	<i>N+</i>	<i>K</i>	<i>CV</i>	<i>Z</i>
casa	100	0.00	10	7.81	9.00	10	2.75	5.06	10.56	1.14	0.4	2.84
salón	100	0.00	10	7.43	8.00	10	2.75	4.68	10.18	1.18	0.4	2.70
computador	100	0.00	10	7.10	8.95	10	3.37	3.73	10.47	-0.43	0.5	2.10
biblioteca	100	0.00	10	5.81	6.25	10	3.52	2.29	9.33	-1.05	0.6	1.65

Fuente: elaboración propia (2017).

Tabla 8. Relaciones entre las modalidades de lectura y las estrategias antes de leer un texto.

<i>Variables</i>	<i>motivación</i>	<i>objetivo</i>	<i>propósito</i>	<i>predicción</i>	<i>vocabulario</i>
audición		0.34			
voz alta	0.39			0.35	
compartida			0.36		0.33
comentada	0.33	0.39			0.33
episodios		0.35			

Fuente: elaboración propia (2017).

Tabla 9. Relaciones entre las modalidades de lectura y las estrategias durante la lectura de un texto.

<i>Variables</i>	<i>anticipar</i>	<i>rescatar</i>	<i>velocidad</i>
voz alta		0.35	
en pares	0.36		0.35
comentada		0.36	

Fuente: elaboración propia (2017).

Tabla 10. Relaciones entre las modalidades de lectura y las estrategias después de leer un texto.

<i>Variables</i>	<i>emoción</i>	<i>versiones</i>
guiada		0.37
comentada	0.34	

Fuente: elaboración propia (2017).

Tabla 11. Relaciones entre las modalidades de lectura y las habilidades lectoras.

<i>Variables</i>	<i>expositivo</i>	<i>resumir</i>
comentada	0.43	0.45
episodios	0.38	0.32

Fuente: elaboración propia (2017).

Tabla 12. Relaciones entre las modalidades de lectura y los espacios de lectura.

<i>Variables</i>	<i>salón</i>
voz alta	0.42
compartida	0.36
en pares	0.32
comentada	0.48

Fuente: elaboración propia (2017).

Tabla 13. Relaciones entre las habilidades lectoras y las modalidades de lectura.

<i>Variables</i>	<i>comentada</i>	<i>episodios</i>
expositivo	0.43	0.38
resumir	0.45	0.32
entrevista	0.32	

Fuente: elaboración propia (2017).

Tabla 14. Relaciones entre las habilidades lectoras con las estrategias antes de leer un texto.

<i>Variables</i>	<i>motivación</i>	<i>propósito</i>	<i>predicción</i>	<i>conocimiento</i>	<i>vocabulario</i>	<i>predicción</i>	<i>visualizar</i>
expositivo	0.30				0.43		0.33
resumir	0.38	0.32			0.39		
argumentar		0.35	0.35	0.33	0.41	0.43	
esquemas		0.34					
efecto poético			0.37			0.34	

Fuente: elaboración propia (2017).

Tabla 15. Relaciones entre las habilidades lectoras con las estrategias durante la lectura de un texto.

<i>Variables</i>	<i>anticipar</i>	<i>rescatar</i>	<i>inferir</i>	<i>diccionario</i>	<i>relación</i>
descriptivo	0.41				0.33
expositivo			0.35	0.35	
resumir	0.41	0.41			0.33
metáfora	0.36				0.46
argumentar		0.32	0.32		0.35
entrevista			0.32		
esquematizar	0.31		0.43		

Fuente: elaboración propia (2017).

Tabla 16. Relaciones entre las habilidades lectoras con las estrategias después de leer un texto.

<i>Variables</i>	<i>socializar</i>	<i>experiencias</i>	<i>explicar</i>	<i>opinar</i>	<i>memorizar</i>	<i>emociones</i>	<i> sintetizar</i>	<i>versiones</i>
descripción								0.39
expositivo	0.38	0.33	0.44					
resumir			0.36	0.37			0.51	
argumenta				0.35	0.33	0.40		0.34
analizar		0.32	0.35					
esquemas							0.32	

Fuente: elaboración propia (2017).

Tabla 17. Relaciones entre las habilidades lectoras con los tipos de texto.

<i>Variables</i>	<i>revistas</i>	<i>novelas</i>	<i>himnos</i>	<i>teatro</i>
descriptivo	0.38			
expositivo	0.36	0.43		
metáfora	0.37			
analizar			0.36	
esquemas	0.35			
efecto poético				0.44

Fuente: elaboración propia (2017).

Tabla 18. Relaciones entre los tipos de texto con los espacios para la lectura.

<i>Variables</i>	<i>computadora</i>
novelas	0.42
himnos	0.42

Fuente: elaboración propia (2017).



ESTRATEGIAS GERENCIALES UTILIZADAS EN EDUCACIÓN BÁSICA ANTE SU TRANSFORMACIÓN EN LICEO BOLIVARIANO. CASO MUNICIPIO MIRANDA.



ESTRATEGIAS GERENCIALES UTILIZADAS EN EDUCACIÓN BÁSICA ANTE SU TRANSFORMACIÓN EN LICEO BOLIVARIANO. CASO MUNICIPIO MIRANDA

Management strategies used in basic education in the face of its transformation into a bolivarian high school. Case of miranda municipality

Estratégias de gestão utilizadas na educação básica diante de sua transformação em uma escola secundária bolivariana. Caso do município de miranda

RECIBIDO: 23 ABRIL 2016

EVALUADO: 12 MAYO 2016, 23 AGOSTO 2017, 16 ENERO 2019

ACEPTADO: 30 ENERO 2019

Orlando José Rojas Chacín
Licenciado en Educación, mención Biología y Química. Magíster Scientiarum en Administración de la Educación Básica. Doctor en Educación; estos dos últimos grados en la Universidad Rafael María Baralt (UNERMB). Docente de la Unidad Educativa Francisco de Miranda.
Orlando_jo_rojas@hotmail.com

Marys Estella Valles de Rojas
Licenciada en Educación Integral, mención Lengua y Matemática. Magíster en Gerencia Educativa. Doctora en Educación. Profesora de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB), y docente de Educación Inicial C.E.I. Celia Celis Olivares.
mastroj@hotmail.com

Daritz del Carmen Urdaneta de Rincón
Licenciada en Educación Integral. Magíster en Supervisión Educativa. Doctora en Educación. Docente y subdirectora de la Escuela Básica Nacional Maestro Jesús Ferrer.
daritzaurdaneta@hotmail.com

Débora del Valle Giraldoth
Licenciada en Biología y Licenciada en Educación, mención Biología. Magíster en Ciencias Ambientales. Doctora en Educación. Profesora de la Universidad Rafael María Baralt (UNERMB), y docente de la Unidad Educativa Ernesto Flores Fuenmayor.
giraldoth_d@hotmail.com

Deibis Diana Jiménez Reyes
Licenciada en Educación Integral. Magíster en Docencia para la Educación Superior. Doctora en Educación. Asistente Administrativo de Desarrollo social de Palmichal.
djimenez061176@gmail.com

es

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo determinar si las estrategias gerenciales utilizadas por el director de la tercera etapa de Educación Básica en Liceo Bolivariano contribuyen para la transformación de esta. El modelo teórico utilizado se apoya en los postulados de autores como David (2000), Pozner (2000), Hernández (2002), Gairín (2004), Sandoval (2004), Graffe (2004), Bateman (2004) y Dezerega (2008), entre otros. El estudio está enmarcado dentro de la tipología prospectiva transversal de método descriptivo, apoyada en un diseño no experimental de campo. La población estuvo constituida por nueve directores y 90 docentes, a quienes se les aplicó una encuesta tipo cuestionario estructurado de escala tipo Lickert, con tres alternativas de respuestas, conformado por 32 ítems. Igualmente, el instrumento fue sometido a una validación cualitativa por medio del juicio de expertos, y cuantitativa mediante la técnica estadística del coeficiente de Cronbach, donde el resultado fue un índice de 0.97 para el instrumento dirigido a docentes y al personal directivo, siendo este altamente confiable. Los resultados arrojados indicaron que las estrategias gerenciales utilizadas por el personal directivo de los Liceos Bolivarianos del municipio Miranda, durante el proceso de transformación, contribuyeron positivamente ayudando en el fortalecimiento de la preparación del estudiantado; sin embargo, deben fortalecer la comunicación y apoyarse en la revisión y el rediseño de los procesos educativos para mejorarlos.

en

ABSTRACT

The objective of the research was to determine if the management strategies used by the director of the third stage of Basic Education contribute during the transformation of this into a Bolivarian Lyceum. The theoretical model used is based on the postulates of authors such as David (2000), Pozner (2000), Hernández (2002), Gairín (2004), Sandoval (2004), Graffe (2004), Bateman (2004) and Dezerega (2008), among others. The study is framed within the Transversal Prospective typology of the Descriptive method. Supported by a non-experimental, field design. The population consisted of 9 principals and 90 teachers, to whom a structured questionnaire type survey of Lickert scale was applied with three alternative answers, conformed by 32 items. Likewise, the instrument was subjected to a qualitative validation through the judgement of experts and quantitative through the statistical technique of the Cronbach coefficient where the result was an index of 0.97 for the instrument aimed at teachers and managers, this being highly reliable. The results showed that the management strategies used by the directive personnel of the Bolivarian High Schools of the Municipality of Miranda during the transformation process contribute positively helping in the strengthening of the preparation of the student body, however they must strengthen communication and rely on the revision and redesign of the educational processes to improve them.

por

RESUMO

O objetivo da pesquisa foi determinar se as estratégias de gestão utilizadas pelo diretor da terceira etapa da Educação Básica contribuem para a transformação desta em um Liceu Bolivariano. O modelo teórico utilizado baseia-se nos postulados de autores como David (2000), Pozner (2000), Hernández (2002), Gairín (2004), Sandoval (2004), Graffe (2004), Bateman (2004) e Dezerega (2008), entre outros. O estudo enquadra-se na tipologia Transversal Prospectiva do Método Descritivo. Apoiado por um design de campo não experimental. A população era composta por 9 diretores e 90 professores a quem foi aplicado um questionário estruturado numa escala de Lickert com três respostas alternativas, compostas por 32 itens. Da mesma forma, o instrumento foi submetido a uma validação qualitativa através do julgamento de especialistas e quantitativa através da técnica estatística do coeficiente de Cronbach onde o resultado foi um índice de 0,97 para o instrumento destinado a professores e gestores, sendo este altamente confiável. Os resultados mostraram que as estratégias de gestão utilizadas pelo pessoal diretivo das Escolas Secundárias Bolivarianas do Município de Miranda durante o processo de transformação contribuem positivamente para fortalecer a preparação do corpo discente, porém devem fortalecer a comunicação e contar com a revisão e redeseño dos processos educativos para melhorá-los.

PALABRAS CLAVE: estrategias gerenciales, transformación, procesos educativos, educación básica.

KEYWORDS: eStrategies, management, transformation, educational processes, basic education.

PALAVRAS CHAVE: estratégias, gestão, transformação, processos educativos, educação básica.

Estrategias gerenciales utilizadas en educación básica ante su transformación en liceo bolivariano. Caso municipio miranda.

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO/TO CITE THIS ARTICLE/PARA CITAR ESTE ARTIGO:

Rojas-Chacín, O., Del-Valle-Giraldoth, D., Valles-De-Rojas, M., Urdaneta-De-Rincón, D., & Jiménez-Reyes, D. (2019). ESTRATEGIAS GERENCIALES UTILIZADAS EN EDUCACIÓN BÁSICA ANTE SU TRANSFORMACIÓN EN LICEO BOLIVARIANO. CASO MUNICIPIO MIRANDA. *Revista Panorama*, 13(24), 58-66. doi: <http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1206>

INTRODUCCIÓN

La educación es la vía para que los seres humanos puedan desarrollar sus capacidades intelectuales y morales; por ello, mediante sus sistemas de gobierno, los países tratan de establecer políticas educativas, implementando estrategias que logren obtener en los habitantes cambios de conducta que les permitan insertarse a la sociedad, con la finalidad de lograr el desarrollo de la nación. En ese sentido, se puede señalar que en países desarrollados como Japón y los Estados Unidos, la estructura de su sistema educativo es tan completa que genera impactos positivos en las comunidades. Por otra parte, países suramericanos como Venezuela, constantemente sufren transformaciones en su sistema educativo, producto de cambios radicales que se ejecutan en el gobierno.

En el sistema educativo venezolano, a lo largo de los años han ocurrido cambios verdaderamente relevantes, que han provocado impactos en los entes involucrados en el proceso, sobre todo en el equipo directivo. Desde 1870, cuando Guzmán Blanco instauró la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza, la sociedad venezolana comenzó a sentir la influencia de lo acontecido cuando el nivel de analfabetismo disminuyó, porque la mayoría de los ciudadanos acudían a las escuelas; antes de esto, la educación era exclusiva para las clases sociales más poderosas. Luego, en la década de los 40 se dio la promulgación de la ley orgánica de educación; posteriormente se dieron muchos cambios, pero dos de los más significativos fueron la instauración de la educación básica con la modalidad de I, II Y III etapa en la década de los 80, y la reforma curricular de 1997. Sin duda, en dichos cambios el personal directivo se vio en la obligación de rediseñar sus estrategias.

En la actualidad, está sucediendo en el país un hecho que se cree puede generar efectos en la comunidad, como lo es la transformación de Educación Básica (III etapa) y Media Diversificada de algunas instituciones

en los llamados Liceos Bolivarianos, hecho que se considera no se ha abordado con la suficiente claridad hacia las comunidades educativas, por representar un cambio significativo; por tanto, el gerente educativo debe implementar una serie de estrategias que le permitan enfrentar este reto de transformaciones.

En ese mismo orden de ideas, se puede señalar que las estrategias metodológicas de la educación bolivariana están centradas básicamente en la planificación por proyectos para resolver problemas y necesidades de la comunidad, integración de asignaturas por áreas académicas, de conocimiento, y el seminario de desarrollo endógeno para la producción de aprendizaje por medio de la investigación para la transformación. Del mismo modo, en Venezuela se comenzó la etapa con 26 Liceos Bolivarianos piloto, de los cuales 16 se localizan en núcleos de desarrollo endógeno (NUDE), con vocación agrícola e industrial, lo que permitiría el desarrollo de la zona mediante proyectos donde trabajan los mismos estudiantes.

Según información presentada por el Ministerio de Educación en el año 2005, en el estado Zulia existían aproximadamente 15 Liceos Bolivarianos, resultantes de la transformación en poco menos de dos años. Mientras que para 2006 un total de 50 liceos ya trabajaban bajo la nueva estrategia educativa. En la actualidad se ha incrementado aún más la figura de Liceo Bolivariano, los cuales incluyen en su planificación la modalidad de los nuevos pilares fundamentales.

Tomando en consideración lo antes planteado, se hace necesario analizar la función gerencial empleada por los directores y los docentes de dichas instituciones, con la finalidad de determinar los tipos de estrategias que utilizan como gerentes, para enfrentar de una manera efectiva los cambios que esta transformación está generando. En tal sentido, a partir del año escolar 2006 – 2007, en adelante las U.E.N General Francisco de Miranda, José Cenobio Urribarrí y Ernesto Flores Fuenmayor, del

| Panorama
| pp. 58-66
| Volumen 13
| Número 24
| Enero-Junio
| 2019
| 59

municipio Miranda, funcionarían bajo la organización bolivariana. No obstante, para los próximos periodos escolares sucesivos, los liceos José Cenobio Urribarrí y Ernesto Flores Fuenmayor medianamente adoptaron el funcionamiento bajo la planificación de este proyecto bandera, a diferencia de la U.E.N General Francisco de Miranda, que ha acogido de manera favorable esta modalidad.

Por tal razón se hace necesario abordar esta problemática con el fin de determinar la contribución de las estrategias utilizadas por el equipo directivo y docente durante el momento del cambio, verificando si son las adecuadas, y –de ser necesario- recomendar nuevas estrategias gerenciales que garanticen un mejor funcionamiento de la institución, con el propósito de que puedan irse transformando a esta modalidad el resto de las instituciones del municipio y, por ende, favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, así como el desempeño del personal directivo y docente. Partiendo de lo planteado anteriormente, se formula el siguiente interrogante: ¿De qué manera las estrategias gerenciales aplicadas por los directores de Educación Básica contribuyen en la transformación de esta en Liceo Bolivariano?

El propósito de este estudio es determinar si las estrategias gerenciales utilizadas por el director de la tercera etapa de Educación Básica contribuyen durante la transformación de esta en Liceo Bolivariano. Sustentando este objetivo, según el proyecto bandera, los Liceos Bolivarianos surgen con la finalidad de eliminar el alto porcentaje de excluidos del sistema educativo, y para preparar al joven y adolescente en áreas que le ayuden a insertarse laboralmente en la sociedad. Estudiar sobre esta problemática es importante, porque permite al personal directivo-administrativo, docente, obrero, estudiantes, representantes y comunidad en general conocer las dificultades o beneficios que se presentan al momento del cambio, así como detectar las necesidades de la comunidad involucrada en la transformación, con el propósito de buscar las soluciones.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

ESTRATEGIAS GERENCIALES

Se concibe como el arte de emplear todos los elementos del poder para lograr los objetivos. “Dícese del arte de la

táctica, es decir, el despliegue y manejo de fuerzas para alcanzar un objetivo limitado o un fin inmediato” (Diccionario Enciclopédico Universal Bolivariano, 2005). La estrategia implica la utilización y profunda integración del poder económico, político, cultural, social, moral, espiritual y psicológico. Por otra parte, soslayando el problema terminológico, estrategia “es el conjunto de decisiones y acciones fundamentadas relativas a la elección de medios y a la articulación de recursos con miras a lograr un objetivo” (Gairín, 2004, p.157).

TIPOS DE ESTRATEGIAS GERENCIALES

El gerente educativo, según Graffe (2004, p.47), “debe cumplir con la función de gerenciar la institución que dirige, a fin de satisfacer las necesidades de los diferentes actores vinculados a la institución y así contribuir a cubrir la demanda cuantitativa y cualitativa de educación”. Igualmente, todo directivo al gerenciar la escuela aplica, de manera continua, en conjunto con los demás actores, el ciclo planificar (estrategias), ejecutar, revisar y actuar. Tomando en cuenta lo referido a las estrategias gerenciales, se abordarán de manera detallada los siguientes tipos:

GERENCIA ESTRATÉGICA

Según David (2003, p.75), “los estrategas son individuos responsables del éxito o fracaso de una empresa”, los cuales deben trabajar en la construcción de la misión; es decir, la formulación de un propósito duradero es lo que distingue a una empresa de otra parecida. Por su parte, Bateman (2004, p.120), explica que “las fortalezas se refieren a actividades de una organización que se llevan a cabo especialmente bien” (calidad de docentes).

Por lo anterior, se infiere que las fortalezas son un conjunto de estrategias internas, es decir, que forman parte de la institución. Se podrán nombrar entre ellas las condiciones de la estructura física, que representa comodidad para el estudiantado y toda la comunidad educativa. Igualmente, la calidad de los docentes entraría entre estas fortalezas, ya que aquella institución que cuente con buenos docentes permitirá que los objetivos planteados por la gerencia se cumplan sin muchos obstáculos. Debilidades internas es un término que se refiere a actividades de gerencia que limitan o inhiben el éxito general de una organización, mientras que las

amenazas y las oportunidades son estrategias externas de la institución.

LA REINGENIERÍA

En el contexto de la gerencia “surgen nuevas modalidades de administración, entre ellas la reingeniería, fundamentada en la premisa de que no son los productos, sino los procesos que los crean los que llevan a las empresas al éxito a la larga” (Hernández, 2002, p.66). Los buenos productos no hacen ganadores; los ganadores hacen buenos productos.

Con base en esto, refiere Sandoval (2004, p.55):

La estrategia reingeniería para la institución educativa tiene que partir de la coexistencia de esos escenarios y posibilitar a partir de dicho ejercicio un paradigma pedagógico, es decir, en instituciones donde los objetivos y las metas no se estén logrando, es necesaria la revisión de las estrategias y, por tanto, la implementación de nuevas, para hacer un alto y comenzar de nuevo, con esto podrá lograrse una reconstrucción pedagógica que vaya con las necesidades de los estudiantes y enfocadas en el trabajo liberador del futuro.

CALIDAD TOTAL

Según Chiavenato (2000, p.132), calidad se define como “el grado de excelencia a un precio aceptable, calidad es lograr o alcanzar el más alto nivel en vez de contentarse con lo fraudulento”. Por tanto, “la calidad no solo se beneficia, sino que depende de los valores éticos que rigen las actuaciones de las instituciones, hacer lo que es correcto y mejor para todos los involucrados es la forma más eficiente de conducir una institución” (Hernández, 2002, p.67). En ese contexto, en el sistema educativo la calidad total es necesaria para que el proceso de aprendizaje sea realmente significativo.

COACHING

Para Dezerega (2008, p.23), “es un sistema que incluye conceptos, estructuras, procesos, herramientas de trabajo e instrumentos de medición y grupos de personas”. Comprende también, un estilo de liderazgo, una forma particular de seleccionar gente o crear grupos de personas en desarrollo.

Por su parte, Mora (2008, p.17), plantea que “es una actividad que mejora el desempeño en forma permanente”. Específicamente, es una conversación que involucra al menos dos personas, en este caso a un supervisor o director y a un individuo; aunque en ocasiones puede ser entre un superior y su equipo, usando esta estrategia se fortalece la comunicación entre los miembros del equipo de trabajo.

FUNCIONES DIRECTIVAS

Los nuevos esquemas institucionales contemplan una mayor autonomía de los establecimientos educativos. Estos implican un cambio radical en la función del director, a quien ahora se le pide que asuma su cargo no solo como un paso dentro de una carrera, sino como una posición moral, intelectual y funcional. Por tal razón, será necesario realizar extensos programas de capacitación de los directores en ejercicio para iniciarlos en las técnicas modernas de gestión de establecimientos educativos (CEPAL-UNESCO, 1992).

Entre las funciones estudiadas están:

Educador

Según Pozner (2000, p.93), “el directivo o el equipo directivo es responsable de la vida escolar, es quien enmarca o gesta cierta forma o cultura de hacer escuela”. Para ello, se ocupa de la socialización de los estudiantes y de propiciar en los mismos el desarrollo de una moral autónoma que construya los valores fundamentales. El director “participa y es receptivo de la cultura, y de las expresiones populares de la misma, desarrolla su capacidad de apertura y comprensión de la cultura juvenil” (Gairín, 2004, p.167). En tal sentido, el director debe dar uso de su experiencia docente para gerenciar con cautela, flexibilidad, en valores, con justicia, entre otros aspectos necesarios para que estrategias gerenciales como la calidad total se cumplan satisfactoriamente.

Animador pedagógico

Animar, según el diccionario Enciclopédico Universal Bolivariano (2005): “infundir vigor a un ser viviente, incitar a la acción, motivar, dar movimiento, energía moral”. Del mismo modo, el directivo como animador tiene conciencia de que la motivación en el trabajo es

Estrategias gerenciales utilizadas en educación básica ante su transformación en liceo bolivariano. Caso municipio miranda.

| Panorama
| pp. 58-66
| Volumen 13
| Número 24
| Enero-Junio
| 2019
| 61

inhibida o facilitada por la calidad de las relaciones que el director sabe establecer con su equipo. En tal sentido, existen gerentes que por intereses particulares se olvidan de esta función importantísima y en ocasiones hacen uso de la subjetividad, “hecho lamentable, ya que la animación y estímulo del personal docente, administrativo, estudiantado, y comunidad en general es necesario para cumplir con sus funciones lo más eficiente posible” (Pozner 2000, p.95).

Informador y comunicador

Sandoval (2004, p.160), explica que el director como comunicador, “sabe que dirigirse a docentes, padres o estudiantes exige tener capacidad de diseñar mensajes con los códigos adecuados”. Favorece las comunicaciones informales cara a cara, y organiza las reuniones o encuentros grupales de estudio, sensibilización, reflexión, evaluación, etcétera. “El propósito primordial de esta función es asegurar que los estudiantes, docentes y la comunidad toda cuenten con la información pertinente. Advierte la importancia de generar y entender las comunicaciones hacia el exterior: fuerzas vivas locales, barriales, etcétera” (Gairin 2004, p.167). Un gerente educativo debe hacer buen uso de la información formal y de la informal cuando la situación lo amerite, utilizando expresiones que lleven códigos verbales llenos de la intención que se necesite según la situación.

Gestor de los recursos

En esta función directiva, explica Graffe (2004, p.47), “las unidades educativas, los recursos financieros, materiales y pedagógicos precisan una gestión certera y articulada”. El directivo como gestor es responsable de lograr una repartición del conjunto de los mismos, de modo tal que satisfaga las demandas y necesidades institucionales. Entonces, las instituciones ya no manejan ese recurso económico; en los Liceos Bolivarianos, los padres y representantes están en el deber de colaborar con todo aquello que sea necesario para que se cumplan los objetivos de la institución.

TRANSFORMACIÓN DE LA TERCERA ETAPA DE EDUCACIÓN BÁSICA EN LICEO BOLIVARIANO

Los Liceos Bolivarianos surgen como un proyecto implementado por el gobierno nacional, mediante el Ministerio del Poder Popular para la Educación, en el

período escolar 2004-2005. “La finalidad de estos es atender a los niños y adolescentes por medio del continuo humano, donde el joven con edades comprendidas entre 12 y 18 años comparta sus intereses particulares con aquellos que tengan edades similares” (Istúriz, 2005, p.23). De esta forma, la educación bolivariana emerge como una alternativa propuesta por el Ministerio del Poder Popular para la Educación, con el propósito de dar un cambio en el funcionamiento del sistema educativo del país, el cual ha venido presentando progresivamente grandes debilidades; allí se enmarcan los Liceos Bolivarianos, basados en una educación centrada en lo humano.

CONCEPCIÓN HOLÍSTICA

Para Tadesco y López (2002, p.39), “la concepción holística del ser humano en desarrollo exige la articulación y continuidad curricular y pedagógica para trascender los niveles administrativos del sistema educativo”. Esto, incluyendo las modalidades como simoncito, las escuelas bolivarianas, liceos bolivarianos, escuelas técnicas robinsonianas y zamoranas, hasta llegar a las universidades bolivarianas. Así, el estudiante obtiene una amplitud en cuanto a sus conocimientos, que abarca lo pedagógico, económico, cultural, social, entre otros, por medio de una herramienta fundamental: “el saber popular” de las distintas localidades que pertenezcan a la institución.

CONCEPCIÓN HUMANA

Según el Viceministerio de Asuntos Educativos (2004), esta concepción humana, integral y progresiva de la educación inicia la enseñanza y el aprendizaje desde su vida materna, pasando luego del nacimiento, en lo formal e informal, por períodos sucesivos, entiéndase infancia (Simoncitos), niñez (Escuelas Bolivarianas), adolescencia, juventud (Liceos Bolivarianos) y adultez (Universidades Bolivarianas). Progresivamente, cada una contiene a las anteriores. Por tal razón, la educación bajo una concepción humanista permite que el estudiante sea atendido en el nivel o modalidad al cual corresponda según la edad y, al mismo tiempo, darle la continuidad progresiva, es decir, por ejemplo, los adolescentes y jóvenes tienen intereses y necesidades muy diferentes a las de los niños. Por tanto, se espera que el educando, bajo esta forma, disminuya el índice de exclusión, pues se le

da al estudiantado lo que verdaderamente necesita y se erradican los nudos críticos.

CONCEPCIÓN DE INTEGRALIDAD Y PROGRESIVIDAD

Esta concepción de integralidad y progresividad articula de manera coherente y continua los ejes del aprender a ser de todo ciudadano con el aprender a convivir; saber y hacer que se da en los niveles educativos correspondientes a cada período de vida. Por ello, la educación inicial del período maternal y preescolar, centrada en la afectividad, inteligencia y juego derivan en identidad, cognición básica y educación para el trabajo, característicos de la educación básica; y estos, a su vez, derivan en la formación para el desarrollo endógeno por convivencia, investigación, manejo del pensamiento complejo y mención para el trabajo que le da esencia al currículo de la educación para el adolescente y joven durante los aprendizajes en el nivel de educación media y diversificada (Coordinación Nacional Liceo Bolivariano, 2005).

ESTRUCTURA DE LOS LICEOS BOLIVARIANOS POR ÁREAS

Según, Isturiz (2005), “la implementación del proyecto Liceo Bolivariano tiene ahora su momento histórico para completar la estructura de la Educación Bolivariana, favorecido por los avances del debate curricular, donde surgen planteamientos que permiten dar forma a esta propuesta”. En tal sentido, en esta investigación se hizo necesario, explicar la estructura de los Liceos Bolivarianos, mediante la integración de tres áreas de transformación; estas áreas son: área académica, área gerencial-administrativa y área socio-comunitaria.

ÁREA ACADÉMICA

En los Liceos Bolivarianos se construyen acciones que están orientadas a romper con la estructura tradicional. Díaz (2006), dice: “transformar la institución bajo la concepción de la construcción colectiva de los componentes organizativos pedagógicos” hace que todos los actores del proceso se involucren en el quehacer educativo. Por tal razón, a continuación se presentan los siguientes aspectos integrados en esta área: los objetivos, la organización curricular, la integración de áreas del conocimiento y la evaluación.

ÁREA GERENCIAL ADMINISTRATIVA

Para la construcción del nuevo modelo organizativo en el marco de la nueva institucionalidad (Educación Bolivariana), según Isturiz (2005, p.45), “es necesaria la participación en colectivo, fundamentado, entre otras cosas, por la dinámica de cada institución, el carácter humanitario, ser corresponsable, transformador, horizontal, recreacional, de acompañamiento, seguimiento sistematizado y evaluado”.

En tal sentido, según lo planteado por Rodríguez (2012, p.17), “se construyen nuevas formas de relación entre estudiantes, docentes y los otros actores del proceso educativo, desde una concepción diferente de la administración de los recursos”. Del mismo modo, se elaboran nuevas formas de aprehender y de vincularse con el entorno, nuevos liderazgos, procesos de trabajo y formas de dirección que hacen posible el encuentro común, el acto de estar comunicados, y el trabajo en equipo. Por tanto, en esta área se abordan el perfil del docente y los programas correspondientes para cada nivel.

ÁREA SOCIO-COMUNITARIA

En los aportes de Mas (2007, p.13), se afirma que “la integración de los estudiantes al desarrollo de las comunidades depende de los procesos productivos de las mismas, así como de sus potencialidades”. Por ejemplo, si es una comunidad agropecuaria o turística, los estudiantes aprenderán los oficios necesarios para garantizar el desarrollo de sus localidades. Es la municipalización de la educación como política de Estado lo que lleva a garantizar el progreso de la instrucción inicial, la básica, la media diversificada y superior como continuo humano desde la propia comunidad.

Por tal razón, en las instituciones surgen proyectos de conexión con las comunidades, lo cual puede darse por medio de los seminarios de desarrollo endógeno y del sistema nacional de acción socio laboral.

METODOLOGÍA

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Según lo planteado por Chávez (1994, p.134), esta investigación es prospectiva, dado que se toma en

consideración el periodo en el cual se recolecta. Por su parte, Fidiás (2006, pp.40-41), plantea que este estudio está basado en el método descriptivo, ya que se limita a hacer una descripción precisa de las características de la problemática en estudio. Igualmente, el diseño de la investigación es el no experimental, de campo, según Hernández *et al.* (2001, p.136) y Santis (2009).

POBLACIÓN

Se define, según Nava (2002, p.73), como “el conjunto de elementos con una característica común, la cual representa el problema en estudio”. Considerando lo destacado por el autor antes citado, la población objeto de análisis estuvo constituida por los nueve (9) directivos y los ciento dieciséis (116) docentes de los tres Liceos Bolivarianos del municipio Miranda.

MUESTRA

Para la población conformada por el personal directivo, se utilizó una muestra censal o intencional de nueve (9) personas; por otro lado, se usó una muestra estratificada que surge de la población conformada por los docentes que están involucrados en la investigación.

Para obtener la muestra de la población conformada por los ciento dieciséis (116) docentes que laboran en los tres Liceos Bolivarianos que existen en el municipio Miranda, se aplicó el método de Sierra (1998, p.178), quedando una muestra de noventa (90) docentes de los que integran los tres Liceos Bolivarianos que hay en el referido municipio.

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

En esta investigación, el instrumento de recolección de información que se utilizó es la encuesta mediante un cuestionario con base en la escala tipo Likert, con alternativas siempre (3), algunas veces (2) y nunca (1). El cuestionario está constituido por 32 ítems; de este se elaboraron dos versiones, una dirigida a los directores y la segunda versión dirigida a los docentes de ambas poblaciones de estos Liceos Bolivarianos, procurando con ello obtener la mayor cantidad de información relevante correspondiente a los indicadores de las variables ‘Estrategias Gerenciales’ y ‘Transformación de la tercera

etapa en Liceos Bolivarianos’ respectivamente, los cuales permitan dar cuenta de los objetivos.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

De acuerdo con los resultados estadísticos, se detectó que los gerentes de los Liceos Bolivarianos del municipio Miranda utilizan la reingeniería, entre las estrategias gerenciales, pero no la aplican con la frecuencia que deben hacerlo (‘algunas veces’, 51,1% para docentes, y 66,7% para directores), sabiendo que esto permite enmendar lo que se esté haciendo mal, aspecto coincidente con el postulado emitido por Hernández (2002, p.66), el cual sostiene que la reingeniería es la revisión fundamental y el rediseño radical de procesos para alcanzar mejoras espectaculares en medidas críticas y actuales de rendimiento.

Así mismo, los resultados revelaron que la función del gerente como informador y comunicador necesita ser fortalecida, puesto que la comunicación de cualquier tipo –ya sea formal o informal– es una estrategia clave tanto para los clientes internos (personal de la institución), como los externos (el resto de la comunidad educativa, incluyendo las fuerzas vivas); los resultados fueron 55,6% en la alternativa ‘algunas veces’, para docentes y directores. Según este contexto, se confirma lo expuesto por Gairín (2004, p.167), cuando dice que el propósito primordial de esta función es asegurar que los estudiantes, docentes y la comunidad toda cuenten con la información pertinente. Al mismo tiempo, advierte la importancia de generar y entender las comunicaciones hacia el exterior: fuerzas vivas locales, barriales y otros, contenidos que confirman lo planteado durante el proceso de análisis por los estudios de Cubillan (2007).

Por otra parte, se pudo destacar también que se determinaron coincidencias entre el indicador ‘*coaching*’ de la dimensión ‘tipos de estrategias gerenciales’, correspondiente a la primera variable, y el indicador ‘área académica’ de la dimensión ‘estructura de los Liceos Bolivarianos por áreas’, correspondiente a la segunda variable (alternativa ‘siempre’ para docentes 80%, y para los directores 66,7%). Para ambos indicadores se obtuvo mayor porcentaje de respuestas correspondientes a la categoría muy alta en aquellas encuestas aplicadas a los docentes antes que en las aplicadas a los directores.

En tal sentido, esto revela que los directores atienden al personal y al estudiantado cuando estos están en situaciones comprometedoras, y que los docentes son garantes de que los directores sí están pendientes de que los objetivos planteados en la Educación Bolivariana se cumplan a cabalidad en sus instituciones. Lo antes expuesto se apoya con lo aportado por Mora (2008, p.17), quien plantea que el *coaching* es una actividad que mejora el desempeño en forma permanente. Del mismo modo, gerentes, supervisores y líderes pueden tener muchos tipos de conversaciones, en las cuales intentan mejorar algún aspecto del desempeño individual o del equipo.

También, por su parte, la Coordinación Nacional Liceo Bolivariano (2005), en el documento Liceo Bolivariano dice: en tal sentido, este cambio curricular en el plan de estudios de los Liceos Bolivarianos tiene tres objetivos fundamentales. En primer lugar, la “elaboración de proyectos por parte de los estudiantes a fin de que conozcan su realidad y puedan desarrollarse como sujetos sociales”. En segundo lugar, tiene la intención de “promover, fortalecer y consolidar nuevas formas de mayor participación y organización en las comunidades” y, finalmente, “promueve la elaboración de planes que vayan en función de la creación tanto de cooperativas, pequeñas unidades de producción, así como de pequeñas empresas de producción social”. Por tal razón, en aquellas instituciones bolivarianas donde se cumplan estos objetivos generales el éxito educativo estará garantizado.

Aunado a esto, la incidencia de las estrategias gerenciales utilizadas por el director de la tercera etapa de Educación Básica, durante la transformación de esta en Liceo Bolivariano, es positiva, pues los resultados obtenidos en casi su totalidad recayeron en la alternativa ‘siempre’, correspondiente a las categorías altas y muy altas del baremo de conversión.

CONCLUSIONES

la utilización de estrategias gerenciales adecuadas constituye la base fundamental para que los Liceos Bolivarianos logren alcanzar los objetivos propuestos. Desde esta perspectiva, se generan las siguientes conclusiones.

Con respecto al objetivo específico, descripción de las estrategias gerenciales aplicadas por el director de la tercera etapa de Educación Básica durante la

transformación en Liceo Bolivariano, se evidencia que la gerencia estratégica es una de las herramientas que los directores de los Liceos Bolivarianos aplican frecuentemente; esto se observa en la elaboración de diagnósticos para la construcción de proyectos. La matriz FODA (Fortalezas Oportunidades Debilidades Amenazas), representa la herramienta clave para identificar las situaciones que puedan afectar el proceso educativo, al mismo tiempo ayuda a detectar los elementos con los que se puede contar para lograr una excelencia educativa.

En lo concerniente al segundo objetivo, analizar las funciones directivas del gerente en los Liceos Bolivarianos, se concluye que los directores –en líneas generales– cumplen con las funciones directivas durante el proceso de transformación; como educador, socializa con el estudiantado para propiciar en ellos valores, y cuando la situación lo amerita, actúa como docente. De igual manera, se constató que considera la elaboración de proyectos como elemento primordial en la Educación Bolivariana, coincidiendo con los aportes dados por Bolívar (2003). Con respecto a la comunicación, se notó que el manejo de la información formal e informal es, en algunas oportunidades, inadecuada. De igual manera, el objetivo que trata sobre la caracterización de la educación como continuo humano ante la transformación en Liceo Bolivariano, concluye que los directores de los liceos involucran a todos los actores sociales para desarrollar los proyectos educativos integrales comunitarios, “del mismo modo que utilizan conjuntamente las funciones gerenciales para consolidar el proceso educativo como un todo” (Barceló, 2007, p.34).

Con respecto al objetivo de permitir identificar por áreas la estructura que conforma a los Liceos Bolivarianos, fue necesario describir los elementos que constituyen estas instituciones, por medio de la creación de áreas de transformación, como lo dice la Revista Compás (2009), para darle una visión que esté más cerca de la realidad.

Por su parte, el último objetivo específico, verificar si las estrategias gerenciales aplicadas por el director de Educación Básica contribuyen en la transformación de esta en Liceo Bolivariano, se concluye que las estrategias y funciones gerenciales utilizadas por el equipo directivo de los liceos en el municipio Miranda sí contribuyen en el proceso educativo en el momento del cambio. En tal

sentido, se evidencia que todo el personal docente que labora en estas instituciones cumple con los lineamientos exigidos durante el proceso de transformación, y de una manera satisfactoria, demostrando que existe una contribución positiva de las estrategias implementadas por la gerencia de estos liceos.

REFERENCIAS

1. Barceló, A. (2007). *Propuesta Curricular-Nivel Liceo Bolivariano*. Recuperado de: <http://uenbli-ceocata.galeon.com/productos1739404.html>
2. Bateman, T. (2004). *Administración. Una ventaja competitiva*. México: McGraw-Hill Interamericana.
3. Bolívar, O. (2003). *Bases, criterios y pautas para el diseño curricular de programas de formación de la UBV*. Universidad Bolivariana de Venezuela. Ministerio de Educación Superior.
4. CEPAL-UNESCO. (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/2130-educacion-conocimiento-eje-la-transformacion-productiva-equidad>
5. Cubillán, S. (2007). *Sistema Educativo Venezolano. Proyecto Educativo Integral Comunitario*. Recuperado de: <http://sistemaeducativovenezolano.blogspot.com/2007/11/proyecto-educativo-integral-comunitario.html>
6. Chávez, N. (1994). *Introducción a la investigación educativa*. Maracaibo, Venezuela: ARS Gráfica.
7. Chiavenato, I. (1991). *Introducción a la Teoría general de la Administración*. México: McGraw-Hill Interamericana.
8. David, F. (2003). *Administración estratégica*. Bogotá: Editorial Legis.
9. Dezerega, V. (2008). *Apuntes de gerencia estratégica en un contexto de coaching integral de negocios*. Caracas: IESA.
10. Díaz, V. (2006). *Construcción del saber pedagógico*. Táchira: ULA.
11. Fidas, A. (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología*. Caracas: Editorial Episteme.
12. Gairín, J. (2004). La actuación de los directivos. *Cuaderno Monográfico Cándidus*. Compendio la Gerencia de la Calidad Educativa, 157-174. Portuguesa-Venezuela.
13. Graffe, G. (2004). Gestión educativa para la transformación de la escuela. *Cuaderno Monográfico Cándidus*. Compendio la Gerencia de la Calidad Educativa, 47-55. Portuguesa-Venezuela.
14. Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2001). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
15. Hernández, S. (2002). *Administración. Pensamiento, proceso, estrategia*. México: McGraw Hill Interamericana.
16. Mas, M. (2005). *Desarrollo endógeno, cooperación y competencia. Una aproximación sin fronteras*. Venezuela: Editorial Panapo.
17. Mora, C. (2008). Recursos humanos y coaching. *Coaching Magazine*, 8, s.p.
18. Nava, H. (2002). *La investigación jurídica. ¿Cómo se elabora el proyecto?* Maracaibo: Ediluz.
19. Pozner, P. (2000). *El directivo como gestor de los aprendizajes escolares*. Caracas: McGraw-Hill.
20. Revista Compas. (2008). *Desarrollo Endógeno*. Recuperado de: <http://atlas.umss.edu.bo:8080/xmlui/handle/123456789/163>
21. Rodríguez, M. (2012). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Barcelona: Editorial Octaedro.
22. Sandoval, M. (2004). Funciones de la gerencia escolar. *Cuaderno Monográfico Cándidus*. Compendio La Gerencia de la Calidad Educativa, 32-38. Portuguesa-Venezuela.
23. Santis, E. (2009). *La investigación: Un nudo crítico en la docencia universitaria*. Tesis Doctoral. Universidad Rafael Belloso Chacín. Maracaibo, Venezuela.
24. Socarrás, M. (2009). *Estrategia innovadora desde el aprendizaje significativo, basado en problemas sociales en el programa de enfermería*. Tesis doctoral. Universidad Rafael Belloso Chacín. Maracaibo, Venezuela.
25. Tadesco, J., & López, N. (2002). Desafíos a la educación secundaria en América Latina. *Revista de la CEPAL*, (76), 55-69.
26. Viceministerio de Asuntos Educativos. (2004). Coordinadora Nacional de Educación Media y Diversificada. *Seminario para el Desarrollo Endógeno*. Material mimeografiado. Caracas, Venezuela.

Orlando José
Rojas Chacín |

Débora del Valle
Giraldoth |

Marys Estella
Valles de Rojas |

Daritza del
Carmen
Urdaneta de
Rincón |

Deibis Diana
Jiménez Reyes |

Panorama |
pp. 58-66 |
Volumen 13 |
Número 24 |
Enero-Junio |
2019 |
ISSN impreso |
1909-7433 |
ISSN en línea |
2145-308X |